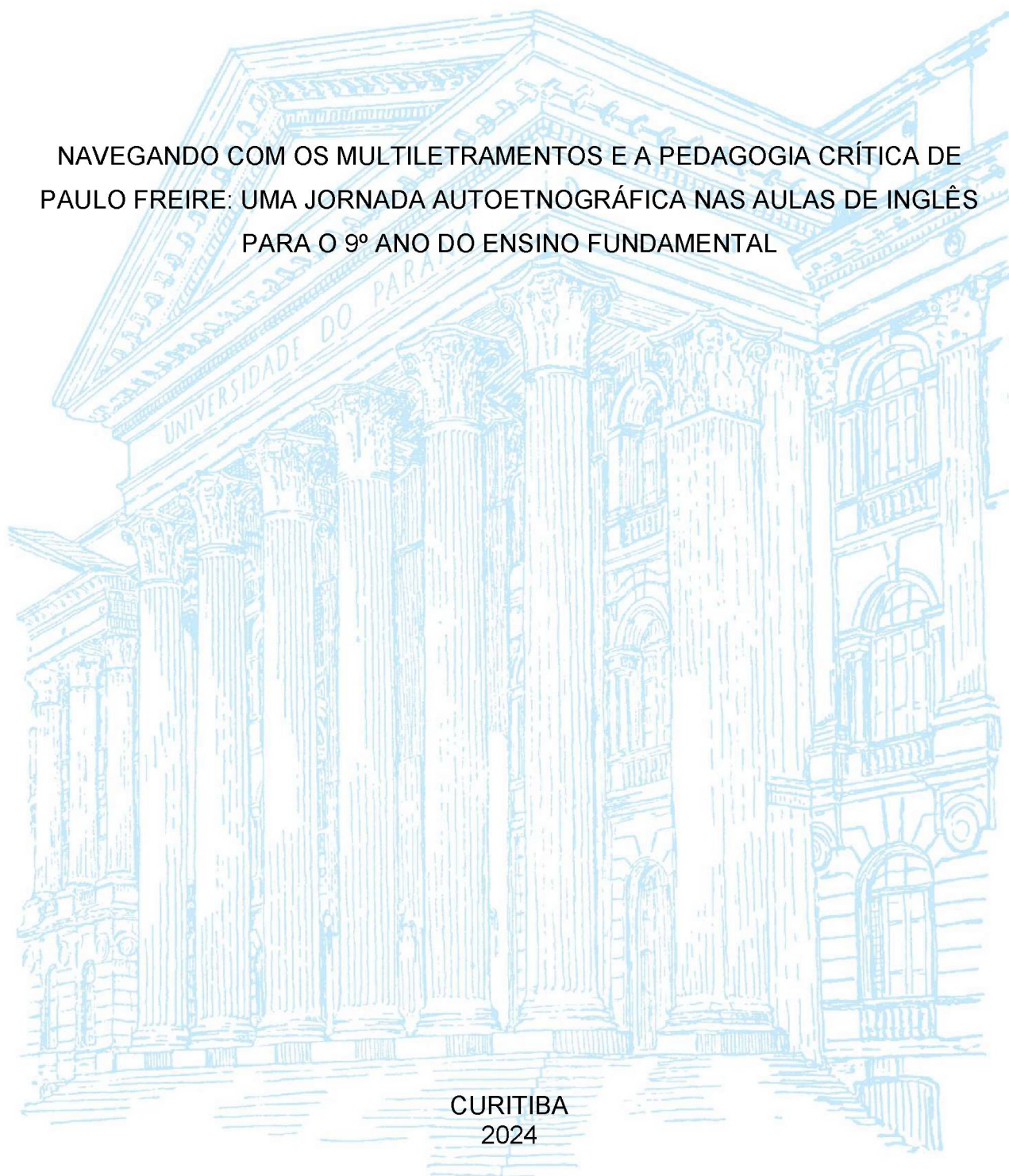


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VANESSA DE FREITAS PONTES

NAVEGANDO COM OS MULTILETRAMENTOS E A PEDAGOGIA CRÍTICA DE
PAULO FREIRE: UMA JORNADA AUTOETNOGRÁFICA NAS AULAS DE INGLÊS
PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



CURITIBA
2024

VANESSA DE FREITAS PONTES

NAVEGANDO COM OS MULTILETRAMENTOS E A PEDAGOGIA CRÍTICA DE
PAULO FREIRE: UMA JORNADA AUTOETNOGRÁFICA NAS AULAS DE INGLÊS
PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.
Orientadora: Profa. Dra. Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim

CURITIBA
2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Pontes, Vanessa de Freitas

Navegando com os multiletramentos e a pedagogia crítica de Paulo Freire : uma jornada autoetnográfica nas aulas de inglês para o 9º ano do ensino fundamental. / Vanessa de Freitas Pontes. – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientadora: Profª. Drª. Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim.

1. Língua inglesa (Ensino fundamental) – Estudo e ensino.
2. Prática de ensino. 3. Pedagogia crítica. I. Brahim, Adriana Cristina Sambugaro de Mattos, 1972-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanoéla Nogueira Dias CRB-9/1607



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de VANESSA DE FREITAS PONTES intitulada: "Navegando com os multiletramentos e a pedagogia crítica de Paulo Freire: uma jornada autoetnográfica nas aulas de inglês para o 9º ano do ensino fundamental", sob orientação da Profa. Dra. ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 19 de Junho de 2024.

Assinatura Eletrônica
21/06/2024 12:14:50.0

ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
20/06/2024 10:40:35.0

ARIOVALDO LOPES PEREIRA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS)

Assinatura Eletrônica
01/07/2024 11:09:57.0

ALESSANDRA COUTINHO FERNANDES
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
19/06/2024 16:32:17.0
ROSIVALDO GOMES

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ)

Para minhas filhas Mariana e Júlia.

Agradecimentos

Gratidão é um sentimento de reconhecimento pelo bem recebido, por isso, quero iniciar agradecendo primeiramente à Deus, pela vida, pela família, por sua Graça presente comigo em todos os momentos.

Também agradeço à minha família, principalmente às minhas filhas, pela compreensão da minha ausência em alguns momentos. Agradeço pelo apoio recebido de meus pais e esposo.

É impossível não pensar no apoio que recebi de meus amigos durante essa jornada. Quero agradecer nominalmente à Jaqueline, Clarice e Ronnie amigos que fiz no trabalho e que carrego para vida. Também agradeço à minha querida amiga Liane que conheci no GEMPLE e que me ajudou com conselhos e incentivos. Agradeço também às minhas amigas que estão mais distantes, Jisele, Diva, Carol e Marcela, foi à elas que recorri nos momentos mais complicados e recebi delas o suporte, as palavras de incentivo e motivação, além dos momentos de descontração que também são necessários.

Aos meus alunos sou grata por toda a experiência que ganhei por meio dos desafios que eles propuseram. Agradeço o carinho e amor que recebi de cada um deles.

Agradeço em especial à professora Alessandra, coordenadora do GEMPLE, que me recebeu e acolheu no grupo de estudos e compartilhou seu conhecimento e me inspirou a escrever essa pesquisa.

Agradeço muito à minha orientadora professora Adriana, primeiro por ter me aceitado, e segundo por seus conselhos e orientação que foram fundamentais para a escrita dessa pesquisa.

Por fim, agradeço a todos os professores que passaram pela minha vida, se não fosse por eles eu não teria chegado aqui.

RESUMO

Esta dissertação explora a pedagogia dos multiletramentos em minha prática docente por meio de uma abordagem autoetnográfica. O estudo visa analisar os sucessos e desafios enfrentados durante o desenvolvimento de duas atividades distintas de língua inglesa que planejei para as minhas turmas de 9º ano do ensino fundamental. Meu objetivo foi buscar compreender como a abordagem pedagógica que utilizo engloba diversas modalidades de linguagens enquanto explora o impacto e a integração dos multiletramentos e da pedagogia crítica freireana na minha prática pedagógica. Para alcançar esses objetivos, recorro à pedagogia dos multiletramentos e à pedagogia de Paulo Freire sobre educação libertadora. A metodologia autoetnográfica foi adotada, enfatizando minhas subjetividades como pesquisadora e a reflexão sobre minhas próprias experiências. Essa abordagem metodológica oferece uma oportunidade para compartilhar e incentivar colegas professores a compartilharem suas experiências com a comunidade acadêmica e outros profissionais da área. Ao relacionar os multiletramentos com os princípios da educação libertadora de Freire, a pesquisa evidencia que suas ideias sobre pedagogia crítica complementam os fundamentos dos multiletramentos. A combinação dessas duas abordagens cria oportunidades significativas de aprendizagem, estimulando tanto o pensamento crítico quanto uma compreensão mais profunda das complexidades da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: multiletramentos, autoetnografia, prática pedagógica, educação libertadora.

ABSTRACT

This dissertation explores the pedagogy of multiliteracies in my teaching practice through an autoethnographic approach. The study aims to analyze the successes and challenges encountered during the development of two distinct English language activities that I designed for my 9th-grade classes in elementary school. My goal was to understand how my pedagogical approach encompasses various modes of language while exploring the impact and integration of multiliteracies and the critical pedagogy of Paulo Freire in my teaching practice. To achieve these objectives, I draw on the pedagogy of multiliteracies and the pedagogy of liberating education of Paulo Freire. An autoethnographic methodology was adopted, emphasizing my subjectivities as a researcher and reflecting on my own experiences. This methodological approach offers an opportunity to share and encourage fellow teachers to share their experiences with the academic community and other professionals in the field. By relating multiliteracies to the principles of Freire's liberating education, the research demonstrates that his ideas on critical pedagogy complement the foundations of multiliteracies. The combination of these two approaches creates significant learning opportunities, fostering both critical thinking and a deeper understanding of the complexities of contemporary society.

Keywords: multiliteracies, autoethnography, pedagogical practice, liberating education.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1- A inauguração da Vila reuniu, além do prefeito Ivo Arzua e do governador Paulo Pimentel, o presidente Castelo Branco e uma comitiva de militares	60
IMAGEM 2- Vista da Nossa Senhora da Luz de cima do Farol do Saber da Vila	60
IMAGEM 3 - Escola Municipal Albert Schweitzer	61
IMAGEM 4 - Laboratório de Inglês	61
IMAGEM 5 - Laboratório de Inglês	69
IMAGEM 6 - Cartoon	104
IMAGEM 7- Nuvem de palavras - grupo A	109
IMAGEM 8 - Nuvem de palavras - grupo B	109
IMAGEM 9 - Texto filme Race	111
IMAGEM 10 - Tarefa com texto	112
IMAGEM 11 - Slide Love x Hate	116
IMAGEM 12 - Cartoon	117
IMAGEM 13 - Tirinha	118
IMAGEM 14 - Tirinha 2	118
IMAGEM 15 - Exemplo 1	120
IMAGEM 16 - Exemplo 2	120
IMAGEM 17 - Exemplo 3	121
IMAGEM 18 – Produção dos estudantes	123
IMAGEM 19 – As primeiras mulheres negras na NASA	125

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Movimentos pedagógicos	41
FIGURA 2 - Processos de conhecimento.....	43
FIGURA 3 – Design.....	47
FIGURA 4 - Currículo	65
FIGURA 5 - Plano de ensino.....	66
FIGURA 6 - Emojis.....	78
FIGURA 7 - Abreviações.....	79
FIGURA 8 - Infográfico.....	80
FIGURA 9 - Slides.....	82
FIGURA 10 - O que é uma social?.....	83
FIGURA 11- Orkut.....	83
FIGURA 12 - Tarefa escrita.....	85
FIGURA 13 - Orientação de trabalho	87
FIGURA 14 - Handout.....	89
FIGURA 15 - Trabalhos dos alunos	89
FIGURA 16 - Tarefa de acolhimento	95
FIGURA 17 - Tarefa de acolhimento.....	96
FIGURA 18 - Texto.....	97
FIGURA 19 - Texto 2.....	99

SUMÁRIO

EMBARCANDO NA JORNADA: INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	17
1.1 PONTO DE PARTIDA: Trajetória de Descobertas.....	17
1.2 LETRAMENTO: Navegando pelas Reflexões.....	22
1.3 PRIMEIROS ENCONTROS: O Grupo de Nova Londres	35
1.4 MULTILETRAMENTOS: Explorando Possibilidades Pedagógicas.....	37
1.5 O ENCONTRO DOS MULTILETRAMENTOS COM PAULO FREIRE: Diálogos Inspiradores	49
CAPÍTULO 2	53
2.1 NAVEGANDO EM ÁGUAS DESCONHECIDAS: metodologia autoetnográfica	53
2.2 NAVEGANDO NO CONTEXTO DA PESQUISA: A Escola em Foco.....	57
2.3 ABORDAGEM DE NAVEGAÇÃO: processo metodológico	62
CAPÍTULO 3	63
3.1 EXPLORANDO ROTAS.....	63
3.2 CHEGANDO AO DESTINO: reflexões e experiências na sala de aula.....	74
3.2.1 Primeira parada: a atividade sobre redes sociais	76
3.2.2 Segunda Parada: a atividade sobre diversidade	93
ANCORANDO AS APRENDIZAGENS: CONCLUSÃO	128
REFERÊNCIAS	133
ANEXOS	138

EMBARCANDO NA JORNADA: INTRODUÇÃO

As primeiras décadas do século XXI são marcadas por uma grande revolução tecnológica, e as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) estão presentes em praticamente todos os setores das nossas vidas. As transformações e atualizações das TDICs acontecem tão rapidamente que, por muitas vezes, nos sentimos bombardeados por tantas inovações. Diante dessas transformações tecnológicas, reflexões sobre as práticas pedagógicas na escola são necessárias devido às novas formas de acesso à informação, aos conhecimentos, bem como em relação às novas formas de comunicação.

A escola em sua estrutura física pouco mudou, o formato da sala de aula com carteiras enfileiradas, o professor à frente e o quadro de giz continuam presentes na maioria dos espaços escolares, em especial na escola pública. Sentados em carteiras enfileiradas, os alunos seguram em suas mãos seus *smartphones*, na maioria das vezes de modo furtivo, pois esse aparato tecnológico é comumente proibido no ambiente escolar.

Paralelamente, as práticas docentes estão em constante processo de renovação e o que se observa é que esse processo ocorre lentamente e, portanto, mesmo diante de tantas inovações e novas tecnologias de comunicação e informação, as aulas pouco mudaram e não somente no seu formato físico, mas principalmente no que diz respeito às formas de ensinar e aprender. Com isso, vemos em sala de aula estudantes consumidores de conhecimento, em vez de sujeitos participativos e produtores de conhecimento, agentes em seus próprios processos de construção de conhecimentos. O modelo de aula expositiva e centrada no professor persiste em nossas escolas, o que Freire, na década de 1960, já criticava, por meio do seu conceito de 'educação bancária', na qual "o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem" (FREIRE, 2013, p.65). Por isso, concordo com Bill Cope e Mary Kalantzis quando afirmam que "Essa geração está mostrando sinais de frustração diante de um currículo de letramento antiquado que espera que eles sejam receptores passivos do conhecimento que supostamente é bom para eles" (KALANTZIS; COPE, 2012). No contexto da escola pública, esses sinais de frustração podem ser mais acentuados, visto que ainda há escolas com pouco ou nenhum recurso digital para uso didático.

Infelizmente, alguns professores ainda mostram resistência em permitir que os estudantes produzam sozinhos. Eles encontram dificuldade em criar ambientes que proporcionem aos alunos a possibilidade de se tornarem *designers* de sentidos e conhecimentos, e isso pode ocorrer tanto pela sua própria falta de conhecimento e hábitos engessados por uma pedagogia tradicional de ensino-aprendizagem de língua, ou em termos mais contemporâneos, de educação linguística, quanto pela falta de recursos. Alguns justificam afirmando que os estudantes não têm interesse, mas acredito, pela minha própria experiência como professora de inglês, que estes estão sim dispostos a encarar novos desafios na aprendizagem; contudo, as práticas pedagógicas, baseadas numa visão de língua mais tradicional, os tornaram acomodados. De acordo com Cope e Kalantzis, “Para serem relevantes, os processos de aprendizagem precisam recrutar, em vez de tentar ignorar e apagar, as diferentes subjetividades, interesses, intenções, compromissos e propósitos que os alunos trazem para a aprendizagem.” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 18). Isso implica em oportunizar que os estudantes sejam mais do que meros ouvintes, eles precisam perceber que são responsáveis pela aquisição de seu próprio conhecimento. Ao docente, se faz necessário refletir e rever seu papel em sala de aula.

Nenhuma grande mudança pode, de fato, ser alcançada sem que haja uma transformação da profissão docente. Se queremos ter “novos aprendizes”, precisamos nada menos do que “novos professores”, designers de ambientes de aprendizagem para alunos engajados. (COPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020, P. 27)

Meu primeiro contato com os multiletramentos foi em 2020 quando entrei para o grupo de estudos GEMPLE¹. As leituras e discussões no grupo de estudos me levaram a refletir ainda mais sobre a minha prática docente. Como professora de língua inglesa na rede municipal de ensino de Curitiba desde 2012, com estudantes do Ensino Fundamental II, posso afirmar que é perceptível a mudança no perfil dos estudantes ao longo de minha carreira. Muitas dessas mudanças se devem ao avanço das tecnologias digitais e principalmente à acessibilidade aos dispositivos móveis. Acredito ser preciso revisitar nossas práxis para podermos auxiliar os estudantes a se

¹Grupo de Estudos Multiletramentos e Multimodalidade na Formação de Professores de Línguas Estrangeiras - UFPR

engajarem em práticas sociais da contemporaneidade, pois não é proibindo o uso desses dispositivos que iremos conseguir torná-los mais conscientes de seu papel como agentes na sociedade, mas sim, mediando o uso desses dispositivos de maneira a contribuir para os processos de aprendizagem dos alunos. Diante disso, percebo a importância de enfatizar que a abordagem dos multiletramentos vai além do simples uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Tenho observado que essa relação tem sido frequentemente mal interpretada, especialmente ao interagir com colegas professores. Os multiletramentos estão intrinsecamente ligados às tecnologias digitais devido à sua natureza multimodal, mas é viável adotar uma abordagem dos multiletramentos mesmo sem o uso de tecnologia digital.

Em 2021, tive a oportunidade enriquecedora de imergir nos escritos do educador e filósofo brasileiro, Paulo Freire. Esta experiência provocou uma profunda reflexão sobre minha prática docente. Ao explorar os textos que abordam a educação libertadora, pude estabelecer uma conexão significativa entre minha postura como educadora e os ideais progressistas de Freire. Seu livro "*Medo e Ousadia*"(1996) foi particularmente revelador, pois encontrei nele as bases teóricas que sustentam as atividades que desenvolvo em sala de aula. Paulo Freire, um dos mais proeminentes pensadores da pedagogia crítica, defendia uma abordagem educacional centrada na libertação e no empoderamento dos educandos. Sua obra ressalta a importância de uma prática docente que vá além da mera transmissão de conhecimento, engajando os alunos de forma crítica e reflexiva. Freire (2007, 2013, 2017) enfatizava a necessidade de reconhecer a realidade social e cultural dos alunos, incentivando o diálogo e a participação ativa no processo educacional.

Assim, ao reconhecer as justificativas teóricas para minhas práticas pedagógicas nas obras de Freire, pude validar a importância de adotar uma abordagem que valorize a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos. Nas palavras de Freire (1996), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." Este princípio fundamental continua a inspirar minha jornada como educadora, impulsionando-me a promover uma educação que não apenas informe, mas também capacite os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades e no mundo.

Ao longo desta jornada de pesquisa, fiz alguns ajustes para alcançar meus objetivos. Inicialmente, planejava conduzir esta pesquisa com os professores de

língua inglesa do nono ano, com quem colaboro na escola onde leciono. Minha pergunta inicial era: de que maneira os professores de língua inglesa do 9º do Ensino Fundamental 2 da Escola Municipal Albert Schweitzer, da Rede Municipal de Curitiba, têm sua prática docente amparada na perspectiva dos multiletramentos? Para responder a esta pergunta minha ideia inicial era observar o planejamento desses professores nos horários de permanência na escola e entrevistá-los. No entanto, na primeira observação que fiz deste momento de planejamento, percebi que não era aquilo que eu realmente buscava como pesquisadora. Me questioneei sobre o que eu queria com aquelas observações e qual era de fato o objetivo da minha pesquisa. Essa reflexão me levou a perceber que meu trabalho iria acabar se tornando uma crítica ao trabalho dos meus colegas e esse nunca foi o meu objetivo ao ingressar no programa de pós-graduação em Letras e desenvolver uma pesquisa de mestrado. Por esse motivo, tive uma conversa honesta com minha orientadora e relatei que eu preferia então falar da minha prática docente, pois tenho tentado pautá-la na perspectiva dos multiletramentos, buscando proporcionar aos meus alunos experiências relevantes no processo de educação linguística.

O objetivo principal desta dissertação é examinar e descrever a manifestação dos multiletramentos na minha prática docente, adotando uma abordagem autoetnográfica. A pesquisa busca analisar a influência da filosofia educacional de Paulo Freire na minha prática pedagógica, explorando como minha abordagem pedagógica integra diversas modalidades de linguagem e o impacto dos multiletramentos no meu contexto educacional. O estudo foca nas interações com estudantes de cinco turmas do 9º ano do ensino fundamental, incluindo três turmas de 2022 e duas de 2023, e investiga a presença de práticas críticas inspiradas na filosofia freireana na produção autoral desses alunos.

Durante a coleta de dados, utilizei métodos qualitativos como observações em sala de aula, análise de trabalhos dos alunos e reflexões pessoais registradas em diários de campo. A pesquisa avalia a conformidade das atividades que elaborei e implementei sob perspectiva dos multiletramentos, conforme os processos de conhecimento propostos por Cope e Kalantzis (2015), e identifica elementos da perspectiva freireana sobre educação libertadora presentes nas atividades desenvolvidas. Essas atividades foram desenhadas para promover a inclusão de múltiplas formas de letramento, como textos escritos, visuais, digitais e orais,

buscando desenvolver a competência dos alunos em diferentes modalidades de linguagem.

As questões de pesquisa investigam em que medida as atividades que elaborei e desenvolvi para as turmas do 9º ano estão alinhadas com a perspectiva dos multiletramentos, conforme os processos de conhecimento descritos por Cope e Kalantzis (2015). Além disso, a pesquisa explora de que forma os princípios da pedagogia freireana sustentam e justificam a abordagem pedagógica adotada, especialmente no contexto da promoção dos multiletramentos na minha prática docente e na escola pública em geral. A análise dos dados visa identificar sucessos e desafios enfrentados no desenvolvimento de duas atividades distintas, promovendo uma reflexão crítica sobre minha prática pedagógica e contribuindo para o aprimoramento da educação libertadora e inclusiva.

Diante disso, no primeiro capítulo, faço um relato das minhas experiências de vida e acadêmica, fornecendo um contexto pessoal. Nesse mesmo capítulo, apresento a teoria que embasa a pesquisa, incluindo uma revisão da literatura. Em seguida, no segundo capítulo, explico a metodologia utilizada na pesquisa, descrevendo os métodos e procedimentos empregados para a análise dos dados. Por fim, no terceiro capítulo, apresento uma análise das atividades, discutindo os resultados obtidos à luz das teorias e metodologias abordadas nos capítulos anteriores, e refletindo sobre suas implicações na minha práxis.

CAPÍTULO 1

*"Ó querido amigo, coração corajoso, em frente!
A jornada é longa e difícil, mas valerá a pena no final."
Homero, Odisseia*

1.1 PONTO DE PARTIDA: Trajetória de Descobertas

De acordo com as perguntas de pesquisa apresentadas na seção anterior, este capítulo se dedica a explorar a perspectiva dos multiletramentos, uma das bases teóricas da minha pesquisa. No entanto, antes de iniciar esta apresentação, julgo ser importante relatar de que maneira os multiletramentos passaram a fazer parte da minha prática docente. Para tanto, farei um breve memorial da minha jornada acadêmica e pessoal, pois uma não está dissociada da outra.

Venho de uma família simples com um pai metalúrgico e mãe técnica de enfermagem, ambos de origem humilde. Minha mãe filha de lavradores se mudou para Curitiba aos 16 anos sem ter completado o ensino fundamental 1, já meu pai filho de uma cozinheira e um construtor, abandonou os estudos aos 12 anos para trabalhar e ajudar nas despesas da casa. Ambos finalizaram seus estudos na vida adulta por meio de supletivo. Minha mãe seguiu estudando e fez um curso técnico. Tenho muito orgulho dos dois. Eu também tenho dois irmãos, minha irmã mais velha que também é técnica em enfermagem e meu irmão mais novo técnico em mecânica industrial e recentemente se graduou em educação física. Eu sempre gostei de estudar, frequentei escola pública e após finalizar o ensino médio, mesmo sendo incentivada por meus professores, optei por não fazer vestibular. Na verdade, eu não pensava sobre isso, eu queria estudar inglês e ser comissária de voo.

Todavia, eu acabei sendo a primeira pessoa da minha família a frequentar um curso superior. A escolha pelo curso de Letras se deu porque tinha terminado um curso de inglês e gostava muito da ideia de traduzir. Eu estudei inglês por três anos na escola de idiomas Centro Europeu, e me lembro bem do livro didático lá utilizado, o *New Interchange*, da Cambridge. Mas, antes disso, fiz um curso para ser comissária de voo, em 2001, na Escola de Aviação Congonhas (EACON), um sonho que ruiu juntamente com as Torres Gêmeas em setembro do mesmo ano. Devido ao ataque terrorista em Nova Iorque em 2001, as empresas brasileiras suspenderam as contratações e naquele momento eu havia sido selecionada pela companhia aérea

Tam. Como não podia ficar parada, fui trabalhar em um escritório de contabilidade (eu tinha feito um curso de assistente contábil pelo FAS quando ainda estava no ensino médio) e descobri que não gostava de ficar trancada em um escritório o dia todo. Então, minha colega de trabalho e eu resolvemos que iríamos estudar, fazer um curso superior. Pensei primeiro em Secretariado, mas como minha experiência de trabalho em um escritório foi negativa, depois de refletir e procurar cursos optei por Letras Português/Inglês e, naquele momento, não tinha dimensão do quanto esse curso mudaria minha vida.

Entre na Universidade Tuiuti do Paraná no ano de 2003 para cursar licenciatura em Letras Português-Inglês. Durante o curso, a literatura foi o maior desafio que tive, porque minha família não tem o hábito da leitura e na minha casa tínhamos apenas revistas e gibis, mas livros não. Eu lia livros daquela famosa série Júlia e Sabrina e havia lido *O Bem-Amado*, de Dias Gomes, que apareceu lá em casa. No ano de 2005, participei de um projeto de intercâmbio entre a Universidade Tuiuti do Paraná, Universidade Federal da Bahia, *Temple University* e *Bridgewater State College*. Fui selecionada para ir para *Bridgewater State College*, nos Estados Unidos. O projeto era sobre tecnologias assistivas e inclusão e o principal objetivo era promover a troca de informações sobre como as instituições lidavam com a inclusão de estudantes portadores de deficiência. Fiquei lá por cerca de quatro meses e esta experiência foi marcante para mim; amadureci e aprendi muito no tempo que morei nos Estados Unidos. Quando terminei a graduação em 2006, saí em busca de emprego, e atuei em algumas escolas de idiomas. Mas somente em 2008 tive a oportunidade de atuar como professora em uma escola na rede privada regular de ensino. Atuei por quatro anos nessa escola, e durante esse tempo resolvi voltar a estudar e fiz uma especialização em Língua Portuguesa e Estudos Literários, pois havia colocado na minha cabeça que faria mestrado em literatura. Em 2012, fui chamada pela Prefeitura de Curitiba para atuar como professora de língua inglesa no Ensino Fundamental II.

O impacto da realidade da escola pública me marcou logo de início; mesmo tendo estudado a vida toda na rede pública eu me surpreendia com a história de vida daquelas crianças. Levou algum tempo, mas percebi que a forma como eu estava trabalhando não era eficiente. Saí em busca de outras maneiras de ensinar. Paulo Freire? Nunca tinha lido na vida, só conhecia o seu nome e o nome de obras famosas como *A Pedagogia do Oprimido* e *A Pedagogia da Autonomia*. A leitura das obras de

Paulo Freire ocorreu posteriormente, iniciando pelo livro *A importância do ato de ler* (1981), que li em 2020. Em seguida, por curiosidade, li *Pedagogia do Oprimido*, e mais tarde, durante a disciplina de Conceitos freireanos que cursei em 2021, aprofundei meu conhecimento com as leituras de *Medo e Ousadia* e *Pedagogia da Autonomia, Conscientização, Cartas à Guiné Bissau e Pedagogia da Tolerância*.

Um aspecto que considero relevante afirmar neste momento desta narrativa sobre o início da minha experiência como professora de uma escola pública, é que, infelizmente, durante meu curso de graduação em Letras aprendi coisas do tipo “não sorria em sala de aula”, “não fale que não sabe”, “o bom professor tem domínio de turma”, entre outras que influenciaram os primeiros anos de minha prática docente. Por alguns anos levei essas ideias equivocadas para a minha prática de sala de aula, contudo não me sentia feliz atuando daquela forma, até que em algum momento por volta de 2016 me libertei dessa ‘máscara’ e comecei a dar ouvidos aos meus estudantes e percebi que por meio do diálogo conseguia atingi-los para além do conteúdo, até mesmo porque fui percebendo que ensinar a língua pela língua não surtia bons resultados (notas boas). Sobre a questão do diálogo, gostaria de destacar que naquele momento eu desconhecia o conceito de Paulo Freire sobre dialogicidade, então eu agia intuitivamente, a partir das experiências que minha própria prática foi mostrando ao longo dos anos. Contudo, após a leitura de algumas das obras de Paulo Freire, principalmente a *Pedagogia do Oprimido*, posso afirmar que o conceito de diálogo na pedagogia freireana é coerente quando tratamos de educação linguística. Freire desenvolveu o conceito de diálogo inicialmente no livro *Pedagogia do Oprimido* (1968), e esse é um dos conceitos fundamentais da sua abordagem educacional. Para Freire, o diálogo é mais do que uma simples conversa, é uma ferramenta crucial para a emancipação e a transformação social. Ainda segundo o autor, o diálogo é uma forma de comunicação e interação em que os participantes se envolvem em uma troca igualitária de ideias, experiências e conhecimentos. É um processo em que as pessoas se engajam em uma relação horizontal, em vez de uma relação vertical ou hierárquica, em que um é o depositário do conhecimento e o outro é o receptor passivo. No diálogo, todos os participantes são considerados sujeitos ativos na construção do conhecimento (FREIRE, 2013). A partir do momento em que entendi a importância, a dimensão deste conceito para as práticas de sala de aula, comecei a planejar aulas nas quais os estudantes teriam que expor suas opiniões e participar efetivamente das interações que se davam em sala de aula. Alguns dos primeiros

resultados em minha prática foi a diminuição de problemas de indisciplina e não realização de tarefas.

Em 2020, retornei à Universidade, passando a integrar o Grupo de estudos multiletramentos e multimodalidades na formação de professores de língua estrangeira, o GEMPLE. Tomei conhecimento desta atividade por meio do grupo de WhatsApp da secretaria de língua inglesa da rede municipal de ensino Curitiba, quando foi divulgado um convite feito pela UFPR. Então eu e uma amiga, também professora de inglês na escola em que trabalho, resolvemos participar do grupo e fomos ao primeiro encontro que aconteceu em 12 de março de 2020, no campus da Reitoria da UFPR. A princípio achamos que era um curso e nos interessamos porque queríamos inovar e aprender novas práticas de sala de aula. Naquele primeiro encontro, a professora Alessandra Coutinho esclareceu que se tratava de um grupo de estudos, e eu nunca havia participado de um e por isso fiquei interessada. No entanto, no mês seguinte o mundo parou por causa da pandemia de Covid19, e desde então nossos encontros passaram a ser virtuais.

O GEMPLE se constitui inicialmente como um grupo diversificado formado por mulheres de diversos níveis e áreas da educação, atuantes em diversos contextos educacionais, o respeito e a escuta ativa são as bases do nosso grupo; sempre me senti acolhida e sempre pude compartilhar minhas experiências como professora do ensino básico em nossos encontros. Quando a primeira leitura foi designada, a introdução e primeiro capítulo do livro *Multiliteracies: literacy and the design of social futures*, eu senti como se tivesse me encontrado, pois tinha muita relação com o que pensava sobre o que era pedagogia e como o ensino deveria acontecer em sala de aula. Até aquele momento eu não havia ouvido falar de multiletramentos, mas estava familiarizada com letramento(s). As leituras seguiram, primeiramente, sobre os estudos do *New London Group (NLG)* e o conceito de multiletramentos. Nas discussões relacionávamos os textos lidos com nossas práticas. Em um segundo momento, as leituras seguiram sobre multimodalidade, letramento visual, leitura de textos multimodais, a gramática do visual entre outros textos. O GEMPLE foi, em um primeiro momento, um despertar acadêmico, pois as leituras e discussões trouxeram embasamento teórico para as minhas experiências de sala de aula. Saber que havia mais pessoas trabalhando da mesma maneira que eu, com as mesmas preocupações, foi encorajador. A orientação da professora Alessandra Coutinho, seu acolhimento e respeito pelos professores da educação básica foram incentivos para seguir como

pesquisadora. Então, após dois anos neste grupo, com todo o aprendizado que obtive, com o apoio e incentivo de todas as colegas do GEMPLE, decidi me arriscar e escrever um projeto de mestrado em Linguística Aplicada para participar do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR.

No segundo semestre de 2020, tive a oportunidade de cursar a disciplina Análise, reflexão e produção de atividades para o ensino de línguas com a professora Paula Garcia de Freitas, na UFPR, como aluna especial e esse foi meu primeiro passo na Pós-graduação. Nessa disciplina, discutimos metodologias de ensino de línguas, havia professores de língua italiana, alemão, inglês e LIBRAS. As leituras feitas durante a disciplina trouxeram perspectivas diferentes sobre elaboração de atividades, como por exemplo, elaborar atividades tendo em vista a Taxonomia de Bloom. No início de 2021, participei de um curso online, divulgado pela Secretaria de Inglês da Prefeitura de Curitiba: *Teachers2teachers: hybrid education*, e nele reencontrei a professora Denise Hibarino, que foi minha professora na graduação, e de alguma forma foi falado do grupo de estudos GPELIN², do qual ela faz parte. Fiquei curiosa sobre o grupo porque tratava de questões práticas de sala de aula e educação linguística, então fiz contato com a professora Denise pelo Instagram e pedi para participar de um encontro. A discussão era sobre o texto de bell hooks, *Ensinando a transgredir* (1994), e foi tratado desde a teoria até aspectos práticos da sala de aula a partir dos exemplos de hooks. Nesse dia conheci minha orientadora, a professora Adriana Cristina Sambugaro de Matos Brahim. As discussões sobre esse texto trouxeram mais uma vez para meu cenário o educador Paulo Freire, o qual eu não havia estudado com profundidade, conforme já mencionei. Os estudos da pedagogia de Freire foram aprofundados na disciplina Conceitos freireanos que cursei também como aluna especial na UFPR. Falar sobre Freire e sua práxis foi muito importante para aprofundar minhas leituras e conseqüentemente refletir sobre mim e minha profissão.

No segundo semestre de 2021, fiz a inscrição para cursar como aluna especial uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR, Conceitos Freireanos em educação linguística, ministrada pelas professoras Ana Paula Marques

² Grupo de Pesquisa em Educação Linguística – UFPR, liderado pelas Professoras Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim e Denise Akemi Hibarino. Este grupo é credenciado pela UFPR no diretório de grupos de pesquisa do CNPq e desenvolve diferentes atividades de pesquisa, entre elas o grupo de estudo que se reúne uma vez por mês para discussão de textos e compartilhamento de projetos de pesquisa em andamento.

Beato-Canato e Adriana Cristina Sambugaro de Matos Brahim. Nesta disciplina, discutimos algumas das principais obras de Paulo Freire, a saber: *Pedagogia da Tolerância, Conscientização, Medo e Ousadia e Cartas a Guiné Bissau*. Durante as discussões, foi possível aprofundar alguns conceitos da pedagogia de Freire com a qual me identifico como professora progressista.

Por fim, no ano de 2022, meu projeto de mestrado foi aprovado no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR, na área de concentração em estudos linguísticos. A escrita do projeto foi um desafio a ser superado, principalmente no que se refere à organização das ideias sobre o que eu gostaria de pesquisar. Para isso, precisei dedicar algum tempo de releituras e contei com a ajuda das minhas colegas e pesquisadoras do GEMPLE. Após duas reescritas foi possível definir o objeto de estudo: analisar e refletir sobre minha práxis, conforme será explicitado nas páginas seguintes.

1.2 LETRAMENTO: Navegando pelas Reflexões

Quando entrei no grupo de estudos GEMPLE da UFPR comecei a me perguntar o porquê de utilizar os multiletramentos, e ao ler os textos de Cope e Kalantzis encontrei algumas respostas. Em um dos seus textos, os autores afirmam que “as dramáticas mudanças que ocorrem na vida cotidiana nas esferas do trabalho, cidadania e identidade tornam as práticas mais antigas de pedagogia da alfabetização cada vez mais anacrônicas. (COPE; KALANTZIS, 2015, p.3). Segundo Cope, Kalantzis e Pinheiro:

o processo de alfabetização é uma das coisas mais significativas que as escolas oferecem. Se nós, como educadores, permitimos aos nossos aprendizes mais agenciamento e usamos quaisquer recursos tecnológicos disponíveis para apoiar novas relações entre os alunos e seus ambientes de aprendizagem, podemos ser capazes de realizar algo que não tenha sido realizado na história moderna da educação em massa institucionalizada: maior equidade na educação. (COPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020, p. 25)

Penso que uma resposta possível sobre o porquê de utilizar os multiletramentos não se resume à somente essas afirmações trazidas pelos autores; no entanto, até aquele momento do meu primeiro contato com os escritos dos autores Cope e Kalantzis, meu conhecimento acerca dessas leituras não era profundamente

consolidado. Durante aquele período do meu primeiro contato com a perspectiva dos multiletramentos, também nos encontrávamos imersos na pandemia da COVID-19, e, tendo minhas filhas em casa, estando a mais velha em fase de alfabetização, percebi a necessidade de reexaminar as questões relacionadas à alfabetização mais detalhadamente. Em resposta a esse contexto, optei por me matricular no curso de pedagogia como segunda licenciatura na Uni Dom Bosco, como estávamos na pandemia fiz o curso à distância. Anteriormente, havia atuado na rede particular de ensino, lecionando para alunos do 3º, 4º e 5º ano, com ênfase no componente curricular de língua inglesa. Recordo-me de enfrentar significativas dificuldades no manejo das questões associadas à faixa etária dessas crianças, bem como na abordagem pedagógica voltada para elas. Isso se deve, em parte, à formação acadêmica que, durante a graduação em Letras, tem sua ênfase a partir do 6º ano, formando para lidar primordialmente com crianças a partir do ensino fundamental II até o ensino médio. Minha opção por cursar pedagogia, depois de tantos anos após a conclusão do curso de Letras, se deu principalmente porque eu tinha expectativa de encontrar na graduação em Pedagogia, estudos aprofundados sobre alfabetização e letramento. Além disso, outras três razões me motivaram: 1. contribuir na aprendizagem da minha filha, pois não sabia quando a pandemia iria terminar; 2. aprimorar minha práxis, pois novos desafios surgiram com as aulas remotas; e 3. minha carreira, pois havia a possibilidade de fechamento de turmas de 6º o 9º ano na escola onde atuo e com isso haveria uma possível migração da minha carga horária para o ensino fundamental I. Diante disso, iniciei o curso de Pedagogia no segundo semestre de 2021 e uma das primeiras leituras para as quais me dediquei foi sobre alfabetização e letramento. Embora o tema não me fosse completamente desconhecido, dado meu estudo prévio do termo nas obras de Paulo Freire, meu entendimento era superficial. No decorrer do primeiro momento desse curso, me dediquei aos estudos de alfabetização e letramento por meio da leitura das obras de Magda Soares e Angela Kleiman. Nesta dissertação, me valerei dos meus conhecimentos adquiridos durante o curso de Pedagogia, porque considero relevante revisitar o conceito de letramento antes de adentrar nos multiletramentos, pois, ao me dedicar ao estudo dessas perspectivas, fui percebendo como eu já os incorporava em minha prática docente.

As discussões acerca do conceito de letramento foram introduzidas no Brasil na década de 1990 por meio das contribuições de Mary Kato, Angela Kleiman, Magda

Soares e outros estudiosos. Nesse período, a definição do termo letramento estava intrinsecamente vinculada à contraposição de outro conceito: a alfabetização. Sobre isso, Kleiman afirma que

A oposição alfabetização/letramento obedecia à necessidade de demarcação de um campo que inclui, entre muitos outros processos, a aprendizagem inicial da língua escrita, mas que a considera como uma das práticas de letramento, que pode se concretizar em múltiplos eventos, que vão desde a leitura individual, em voz alta, de palavras soltas numa cartilha, até tentativas de decodificar palavras na lousa, em voz alta ou silenciosamente, para poder realizar alguma atividade que extrapola a decodificação, como votar no nome de um colega, escolher uma atividade ou brincadeira dentre várias, ajudar a equipe de seus amiguinhos a ganhar um jogo. (KLEIMAN, 2016, p. 12)

Já segundo Magda Soares, o letramento pode ser definido como “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2000, p. 47) ou mais recentemente como “as práticas de uso social da leitura e da escrita” (SOARES, 2017, p. 138). A autora ainda afirma que o termo letramento, no Brasil, está associado ao termo alfabetização, entretanto, há uma distinção entre eles. Para Soares, a divergência entre Alfabetização e Letramento é em relação ao “objeto da aprendizagem”: uma divergência entre o que se ensina quando se ensina a língua escrita” (SOARES, 2016, p.27). Em uma sequência de vídeos produzidos pela revista Nova Escola³, Soares aponta algumas distinções entre os termos, a saber:

1. Alfabetização: Aquisição de uma tecnologia - o sistema alfabético e ortográfico (decodificar e codificar os sons e as palavras); saber transpor os fonemas em grafemas (saber escrever); aprendizagem do sistema de representação dos sons da fala.
2. Letramento: Desenvolvimento de habilidade de uso da tecnologia da escrita; saber e usar a leitura e a escrita e outras linguagens no contexto social e cultural.

Esses vídeos são uma compilação do último trabalho de pesquisa realizado por Soares que resultou no livro *Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*, publicado em 2020. Esses vídeos, bem como o livro, também me ajudaram

³ Alfalettrar. NOVA ESCOLA. Alfalettrar: alfabetização e letramento. YouTube, 19 jul. 2017. Disponível em: <<https://youtu.be/oLzUcZS6dHc>>, acesso em 21 jun. 2021.

muito a entender como se dão os processos de alfabetização, já que tratam da prática em sala de aula, mostram e discutem o passo a passo da alfabetização e do letramento. Lembro-me de começar a analisar as atividades enviadas para minha filha e a dificuldade que o ensino remoto promovia nesse processo fundamental que é a alfabetização. A partir daí comecei a dar suporte a ela, agregando outras atividades com o objetivo de auxiliar no seu processo de alfabetização.

Os registros de Soares indicam que a distinção entre alfabetização e letramento está no caráter mais mecânico da alfabetização, enquanto o letramento é algo que transcende a alfabetização. O letramento não está dissociado da alfabetização, conforme a autora Maria Cecília de Oliveira Micotti afirma: “a alfabetização e o letramento não se separam, ocorrem juntos e em interação” (MICOTTI, 2012, p. 106). A autora ainda afirma que “a ação escolar cultural propicia para os alunos a descoberta das funções sociais da escrita” (MICOTTI, 2012, p. 37). Ou seja, cabe à escola não somente ensinar a ler e a escrever, mas também tornar os aprendizes sujeitos críticos e capazes de fazer uso social da leitura e da escrita, sujeitos capazes de se inserirem no mercado de trabalho e também sujeitos capazes de reivindicar seus direitos e transformar a sociedade em que vivem.

O conceito de letramento, conforme apresentado por Justo e Rubio (2013, p. 205), teve sua origem na palavra inglesa '*literacy*' (letrado) e durante muito tempo, foi empregado como sinônimo de alfabetização. Portanto, é crucial compreender a natureza distinta, mas inseparável, que perpassa ambos os termos. Nesse contexto, Almeida e Fagaro (2014, p. 208) ressaltam que o letramento "refere-se à ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e escrita, iniciando um processo amplo que capacita o indivíduo a empregar a escrita em diversas situações sociais". Assim, os autores destacam que o letramento impulsiona as práticas de leitura e escrita, incorporando uma perspectiva social, uma exigência que não se limita a um contexto isolado, mas sim se direciona ao social, visando a integração em uma sociedade letrada e nas diferentes esferas das práticas sociais.

Rojo e Moura (2013; 2017; 2019) em suas discussões sobre o letramento, apontam desafios para professores e alunos, destacando a importância de considerar a escrita e a leitura como condições fundamentais para a vida em sociedade. Eles ressaltam que essas habilidades não se limitam aos textos verbais presentes no ambiente escolar, indicando a existência de outras formas de expressão textual que circulam além dos limites tradicionais da escola. Nesta linha de pensamento, Kleiman

(2016, p.18) afirma que "letramento" é definido hoje como um conjunto de práticas sociais que fazem uso da escrita como sistema simbólico e como tecnologia em contextos específicos, visando objetivos determinados. Essa definição abraça a diversidade de aplicações que ultrapassam os limites do sistema simbólico, promovendo a criação de novos significados e para isso é imperativo realizar uma alfabetização em ambientes de letramento para que se possa estabelecer uma conexão efetiva entre os ensinamentos escolares e o contexto da vida cotidiana. Nesse sentido, é fundamental considerar as concepções apresentadas nas reflexões de Assolini e Tfouni (1999, p.6), que destacam que os discursos da leitura e da escrita estão entrelaçados e possuem uma utilidade prática e social. Portanto, é necessária a construção de situações na sala de aula que ofereçam uma produção significativa, alinhada a um propósito específico, e que se possa ativar e resgatar os conhecimentos prévios dos alunos.

Nesse sentido, Paulo Freire afirmava que o conhecimento de mundo dos estudantes não deve ser desprezado:

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros. (FREIRE, 1992, p. 86)

Para o autor, essa prática situada é essencial para uma educação verdadeiramente emancipadora e transformadora. Assim como Freire, eu acredito em uma educação que respeite e valorize as experiências e conhecimentos que os alunos trazem consigo.

Segundo Soares (2004), entre os séculos XVIII e XIX, a condição de ser considerado letrado exigia o conhecimento do conjunto numérico e a habilidade de assinar o próprio nome. Contudo, a partir dos anos 90, as transformações instigadas pela globalização e industrialização impuseram novas demandas nas interações sociais. Com a expansão das mídias digitais e da internet, surgiram necessidades emergentes de escrita e leitura do mundo e da palavra (ROJO; MOURA, 2019).

Ao explorar o conceito de letramento, de acordo com as análises de Soares (2006), percebo que esse termo envolve várias dimensões, destacando dimensão

social do uso da língua escrita. Isso considera a pluralidade de vozes presentes nas práticas sociais, bem como as questões singulares relacionadas à identidade e cultura. Nesse contexto, a escrita ocorre em situações que vão além das demandas escolares, atendendo a diversas finalidades, desde as mais simples até as mais complexas. Em outras palavras, a compreensão do conceito de letramento está intrinsecamente relacionada às discussões sobre o uso da escrita em contextos sociais e à participação dos indivíduos em diversos espaços da vida cotidiana. Tornar-se letrado é uma necessidade social que impacta a vida dos sujeitos, uma vez que, como seres sociais, interagem em práticas sociais de linguagem em diferentes áreas de suas vidas (RIBEIRO, 2003).

No cenário dessas interações cotidianas, surgem diversos letramentos que derivam de necessidades não contempladas pelo currículo escolar, incluindo habilidades mais funcionais, como reconhecer transporte público, utilizar caixas eletrônicos, entre outros saberes que os sujeitos constroem ao longo da vida e do convívio social. E, é nesse ponto que surgem caminhos para os multiletramentos, os quais incorporam a perspectiva de diversas interações com a língua, considerando-a como uma ferramenta dinâmica. Isso ocorre por meio da maleabilidade das linguagens, que se transformam, expandem e absorvem a identidade cultural de diferentes grupos sociais. Portanto, podemos afirmar que a abordagem dos multiletramentos é influenciada pelo contexto no qual o indivíduo está imerso (ROJO, 2009).

A partir das explicações que apresentei até aqui, considero pertinente retomar os motivos pelos quais busquei compreender melhor o processo de alfabetização e letramento. Para isso, é inevitável que eu trate de alguns aspectos de minha práxis como professora de língua inglesa. Em meu planejamento para as aulas presenciais sempre contemplei alguns letramentos (mesmo sem saber que eram letramentos), entre eles o letramento digital e o letramento crítico. Esses letramentos se fazem presentes em textos, vídeos e imagens que levo para minha sala de aula intencionalmente, que muitas vezes surgem a partir de comentários e conversas com os estudantes que mencionam determinado assunto ou fazem perguntas.

No contexto da pandemia, uma revelação sobre minha prática docente emergiu. A disseminação da COVID-19 impôs uma nova realidade, demandando dos professores a adoção de abordagens inovadoras para darmos conta da necessidade de isolamento físico social. Naquele cenário pandêmico, eu havia integrado

recentemente o grupo de estudos GEMPLE, o que culminou ao longo do ano de 2020, com o início de um processo de indagação, avaliação e reflexão sobre minhas atividades pedagógicas.

Minha apreensão centrava-se na elaboração de atividades escritas que transcendessem a ênfase exclusiva na gramática, reconhecendo a importância de não permitir que os estudantes, durante o isolamento social, se afastassem de reflexões sobre suas práticas sociais. Observava que as questões gramaticais já recebiam destaque nas aulas regulares transmitidas no Aula PR⁴. Embora houvesse diversificação nos gêneros textuais, como tirinhas, charges e propagandas, a abordagem muitas vezes se limitava ao uso da língua pela língua. Alguns materiais, no entanto, poderiam suscitar discussões valiosas se trabalhadas em uma perspectiva crítica.

Diante desse contexto, empenhei-me em incorporar outros letramentos, especialmente o letramento crítico, em minhas atividades escritas, entregues aos estudantes quinzenalmente. Essa abordagem não apenas considera a dimensão gramatical, mas também abrange aspectos mais amplos por meio da cuidadosa seleção de textos e imagens. Monte Mor afirma que

O letramento crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. Em vista disso, compreende-se que todo discurso – em acepção ampla, independente da modalidade e contexto em que se apresenta – é permeado por ideologias. (MONTE MOR, 2015, p.9)

Sempre privilegiei a promoção de discussões em sala de aula, visando estimular a criticidade dos estudantes. Considero crucial não abordar a língua unicamente pelo seu aspecto formal, mas integrá-la de maneira significativa e crítica na experiência educacional dos alunos.

Apesar de Paulo Freire não mencionar o termo “letramento crítico”, uma vez que a sua pedagogia é muito ampla e diz respeito à educação de maneira geral, não limitando-se ao aspecto da formação em línguas, podemos encontrar em suas obras reflexões que influenciaram fortemente o estabelecimento da concepção de letramento crítico. O meu entendimento dessa perspectiva refere-se à capacidade de

⁴ O Aula Paraná foi um programa criado pelo governo do Estado do Paraná para auxiliar os estudantes durante o período de pandemia de Covid-19. As aulas podiam ser acessadas por meio do aplicativo Aula Paraná ou nos canais de TV vinculados à RIC, afiliada da Rede Record no Paraná.

ler e/ou escrever o mundo de maneira reflexiva, questionando as estruturas de poder e buscando a transformação social. Paulo Freire afirma que “outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo.” (FREIRE, 1996, p.51), e é dessa forma que acredito na educação, como uma maneira de intervir no mundo.

Outrossim, penso que para envolver o aluno em um processo que favoreça o letramento crítico, o professor precisa se tornar um verdadeiro educador. Isso implica, entre outras coisas, mostrar ao aluno a importância de desenvolver uma visão crítica que não aceite passivamente tudo o que a sociedade produz e reproduz. Nesse contexto, o papel do educador é essencial: promover mudanças no ambiente em que atua. Uma educação que privilegie o letramento crítico pode contribuir significativamente para uma sociedade mais justa, trazendo benefícios tanto para professores quanto para estudantes. Rojo ilustra muito bem essa ideia quando afirma que:

A cultura de massa da globalização é padronizada, monofônica, homogênea e pasteurizada, a ponto de alguns estudiosos da globalização falarem de Mundo Mc, de ‘mcdonaldização’ da cultura, tendo como centro dominante e irradiador o ocidente, branco, masculino, heterossexual, norteamericano: cultura da rapidez, da instantaneidade (fast food, zapping, clipping) e do excesso (fat food, megalópoles, stress, hipertudo). Por isso se tornam tão importantes hoje as maneiras de incrementar, na escola e fora dela, os letramentos críticos, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido. Assim, o texto já não pode ser mais visto fora da abrangência dos discursos, das ideologias e das significações, como tanto a escola quanto as teorias se habituaram a fazer. (ROJO, 2009, p.112)

Assim, considero que a ideia de letramento crítico, ao contrário do que o senso comum pode sugerir, não se trata de fazer críticas vazias e infundadas. Pelo contrário, uma pessoa letrada criticamente é incentivada a explorar, criar e negociar significados, desenvolvendo assim a capacidade de pensar de modo independente. Portanto, promover o letramento crítico não significa apenas incentivar a crítica pelo simples ato de criticar.

Na escola o letramento crítico contribui para aquilo que Freire chamou de “transitividade” ou “consciência ingênua”:

A consciência transitiva é, porém, num primeiro estado, preponderantemente ingênua. A transitividade ingênua, fase em que nos achávamos e nos

achamos hoje nos centros urbanos, mais enfática ali, menos aqui, se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas. Esta nota mágica, típica da intransitividade, perdura, em parte, na transitividade. Ampliam-se os horizontes. Responde-se mais abertamente aos estímulos. Mas se envolvem as respostas de teor ainda mágico. É a consciência do quase homem massa, em quem a dialogação mais amplamente iniciada do que na fase anterior se deturpa e se distorce. (FREIRE, 2014, p.60)

Em minhas aulas consigo identificar algumas dessas características em meus alunos enquanto promovo as discussões, por exemplo, uma tendência ao “anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé”, em que o sujeito, “domesticado e acomodado”, é rebaixado à condição de “puro objeto” (Freire, 2014, p. 44). Além disso, há uma “fragilidade na argumentação” e “simplicidade na interpretação dos problemas”, conceitos estes que podem descrever a maneira como eles expressam suas opiniões. Essa postura vem da domesticação provocada pelo ensino tradicional exerce grande influência nos alunos, a ponto de eles terem receio em expressar com honestidade seus reais entendimentos, sentimentos e opiniões, na maioria das vezes por medo de errar, uma vez que grande parte dos professores ainda utiliza o método tradicional de ensino, no qual o erro é motivo para punição. Freire descreve a metodologia tradicional, ainda usada em sala de aula pelos professores, como um trabalho *sobre* – e não *com* – os educandos:

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 2014, p. 97)

Para que os estudantes superem a “consciência ingênua”, conforme citado anteriormente, e desenvolvam criticidade e habilidade de argumentação é necessário diálogo. O diálogo é a troca de saberes entre professor e alunos e os alunos entre si, por meio dele o pensamento crítico amadurece e é estimulada a investigação em busca de “princípios causais”, baseada na argumentação e não em explicações

fabulosas. Dessa forma, os aprendizes podem compreender opiniões e posturas diferentes e diminuir o teor emocional diante de situações políticas, dispostos à “prática do diálogo e não da polêmica”; com isso, tornam-se “receptivos ao novo”, dispostos sempre a “revisões”, e a “negar a transferência da responsabilidade” (FREIRE, 2014).

Como professora, minha intenção é proporcionar aos meus alunos a compreensão do que está nas entrelinhas dos textos apresentados, identificando como as estruturas de poder manipulam as pessoas por meio da massificação e, além disso, despertar a curiosidade epistemológica. A meu ver, uma abordagem por meio do letramento crítico pode levar à reflexão sobre sua relação com o mundo ao seu redor.

A partir de agora, discutirei a questão da elaboração de atividades. Não há nada mais trivial para o professor do que elaborar atividades, todavia pouco se discute sobre quais e como são as escolhas feitas no momento da elaboração. Uma vez que a decisão sobre o que e como irá abordar os conteúdos é de cada professor, não é possível saber se há realmente uma reflexão sobre o modo como essas escolhas vão afetar a aprendizagem do estudante. Há uma variedade nos tipos de atividades: exercícios de fixação, de vocabulário, de gramática, de compreensão oral, de leitura, de escrita e de apresentação oral, por exemplo. Eu não posso afirmar categoricamente que os professores não pensam sobre os tipos de exercícios e atividades que fazem, mas posso dizer por minha própria experiência, nos últimos 10 anos, que em nenhum momento vi professores discutirem sobre isso, eu mesma não pensava sobre isso até 2020, quando entrei para o GEMPLE.

Quando penso em elaboração de atividades, principalmente em atividades escritas, é inegável o fato da busca por atividades prontas nos sites de ESL⁵. Cada vez mais encontramos sites em que se pode baixar e editar atividades, mas ao mesmo tempo que isso ajuda o professor, também pode atrapalhar porque muitas vezes o professor não faz uma avaliação minuciosa e crítica sobre como determinada atividade pode ser trabalhada em sala de aula, pois é preciso ter o cuidado de observar para quem aquela atividade foi feita e adequá-la de acordo com as necessidades dos estudantes com os quais estamos trabalhando. O que eu percebo nas atividades de sites é uma mecanização dos exercícios, que são em sua maioria

⁵ *English as second language* (inglês como segunda língua)

de gramática, com várias imagens e desenhos aleatórios, textos estereotipados e com bordas de páginas coloridas.

Se pesquisarmos no dicionário Aurélio, encontraremos a palavra tarefa como um sinônimo de atividade. No Google, encontramos que atividade pode ser desde uma ação até uma capacidade de realizar algo, e tarefa é um trabalho com tempo determinado para ser executado. Contudo, eu concordo com o conceito de Matêncio (2001) citada por Lino de Araújo (2017) quando o autor afirma que uma atividade didática é vista como uma operação de ensino/aprendizagem complexa que “abrange simultaneamente diversas sequências didático-discursivas. As tarefas têm o propósito específico de executar a atividade. As atividades também têm 2 dois grandes propósitos: fixação e verificação de aprendizagem” (LINO DE ARAÚJO, 2017, p. 28). Eu entendo atividade como um conjunto de tarefas diversificadas a serem executadas pelos estudantes, das quais seus níveis de dificuldade também são variáveis e seu formato vai desde múltipla escolha a elaboração de pequenos textos escritos, e até mesmo produção e criação de uma apresentação oral.

Produzir material e elaborar atividades requer planejamento e reflexão, além disso, é preciso seguir alguns passos, como indica Leffa (2007): análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. A análise é basicamente um levantamento das necessidades dos aprendizes, e eu concordo com Leffa quando ele afirma que as necessidades são geralmente mais bem atendidas quando levamos em consideração as características pessoais dos alunos, seus anseios e expectativas, preferências por um ou outro estilo de aprendizagem. Quando eu planejo uma atividade, sempre penso nos meus estudantes e nas turmas em si, a mesma atividade pode não funcionar em grupos diferentes.

O segundo passo é o desenvolvimento, ou seja, a definição de objetivos dá uma direção à atividade que está sendo desenvolvida com o uso do material, e assim ajuda os alunos a entenderem o que esperamos deles na realização da atividade. (LEFFA, 2007, p. 17). Saber claramente o que se quer com as atividades é essencial tanto para quem está aprendendo quanto para o professor, porque o apoia no acompanhamento da evolução dos estudantes, bem como auxilia na avaliação e *feedback*. É nesse momento da produção que o professor define também a sua abordagem, de acordo com Leffa,

Quando se fala em produção de materiais, na maioria das vezes é privilegiado o ensino baseado na tarefa. Nesse caso, há uma preocupação maior com o mundo real e o uso de dados linguísticos autênticos. A ideia é de que o aluno não deve passar por um curso sem conhecer a língua como ela é realmente usada fora da sala de aula. Muitas vezes os alunos têm dificuldade de transferir para o mundo real aquilo que aprendem na escola. Não vendo aplicação prática para o conhecimento adquirido, os alunos muitas vezes acham-se donos de um conhecimento inútil. (LEFFA, 2007, p. 26).

Ao ponderar sobre as considerações de Leffa, com enfoque específico no ensino de inglês no contexto da escola pública regular, torna-se evidente que a suposta 'inutilidade' do conhecimento é acentuada quando não há uma genuína preocupação com a aplicação dos conteúdos na vida cotidiana dos estudantes. A situação socioeconômica e cultural de muitos estudantes frequentemente os leva a expressar sentimentos de desinteresse, alegando que nunca viajarão para locais onde se fala inglês, que suas futuras ocupações não exigirão tal habilidade, e, de modo mais recorrente, que nem mesmo dominam adequadamente o idioma português. Diante desse cenário, não é viável simplesmente apresentar conteúdos apenas para cumprir o currículo, sem considerar essas complexas questões.

A terceira etapa é a implantação, nesse momento, já deve estar definido se o estudante vai fazer essa atividade sozinho ou com auxílio do professor; isso é importante porque o enunciado das atividades deve ser diferente. O cuidado com a implementação varia de acordo com o grau de participação do professor na execução da tarefa.

A quarta e última etapa é a avaliação, Leffa aponta que a avaliação pode

ser feita de maneira informal, frequentemente quando um único professor elabora uma folha de exercícios. Ou pode ser uma avaliação formal conduzida por meio de protocolos, nos quais os alunos, ao realizar as tarefas propostas pelo material, buscam comunicar seus pensamentos, revelando os tipos de raciocínio em que estão engajados, as estratégias de aprendizagem que estão empregando e as atitudes que estão cultivando. (LEFFA, 2007, p. 38)

Acredito ser muito relevante discutir sobre esse processo de elaboração de atividades, pois em minha formação em nenhum momento foi discutido e ensinado a elaborar atividades. Como menciona Lino de Araújo (2017), o aprendizado da elaboração de atividades e tarefas na formação docente pode ser comparado ao ensino de gêneros orais na escola, pois se parte do pressuposto de que como o aluno já chega falando na escola, ele é capaz de produzir e diferenciar as habilidades dos

gêneros orais. O mesmo acontece com a prática de elaboração de atividades, pois em que momento da formação dos futuros professores esse conhecimento é sistematizado? Segundo a autora,

De modo geral, não se tem ensinado o licenciando a formular atividades, nem demonstrado a vinculação delas com os objetivos de ensino nem com as teorias subjacentes à atuação docente, e mesmo seu formato linguístico propriamente dito. Não são raros os exemplos e desconexão entre a teoria supostamente defendida pelo licenciando ou professor e os exercícios que a materializam. (LINO DE ARAÚJO, 2017, p. 24)

Eu acredito que a desconexão entre teoria e prática pode levar a uma prática docente que carece de coerência e intencionalidade, impactando negativamente a qualidade da educação ofertada. A habilidade de formular atividades educativas não é apenas uma questão técnica, mas também envolve a compreensão profunda dos objetivos de ensino. Sendo assim, se as atividades não estiverem alinhadas com objetivos de ensino, há um risco significativo de que a aprendizagem dos alunos se torne fragmentada e descontextualizada.

No entanto, persiste no ambiente escolar a presença da educação bancária, onde a escuta ativa é uma prática pouco comum. Um exemplo ilustrativo desse fenômeno ocorreu em meu trabalho recente com estudantes do 9º ano. Opto por essa faixa etária devido às preferências pessoais e aos conteúdos previstos, enquanto as demais professoras frequentemente preferem as séries iniciais. Não raramente, ao iniciar as aulas, percebo nos estudantes um 'choque metodológico', uma vez que eles estão acostumados com uma abordagem na qual participam pouco e por isso observo que sempre há um período inicial de tensão e silêncio.guardo pacientemente que compartilhem suas opiniões e, à medida que as aulas avançam, os estudantes percebem que têm espaço para discutir, discordar ou concordar entre si. É nesse processo de escuta ativa que ajusto os conteúdos, alinhando-os com a prática dos letramentos. De acordo com Paulo Freire, "escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro." (FREIRE, 1996, p.61).

Minha trajetória na docência teve início na rede particular de ensino, onde inicialmente seguia um modelo tradicional no ensino de língua inglesa. Contudo, as aulas resultavam em frustração para ambas as partes envolvidas, tanto para mim

quanto para os alunos. Minha frustração decorria da dificuldade em envolver os estudantes nas atividades, dado que estas eram excessivamente mecânicas, e eles não compreendiam satisfatoriamente os conceitos gramaticais.

Ao transitar para a escola pública, o desafio se ampliou, uma vez que o déficit de vocabulário e o acesso limitado à língua inglesa eram mais pronunciados. Diante desse cenário, vi-me compelida a reavaliar minha prática docente, introduzindo atividades em sala de aula que de alguma maneira se conectassem com a realidade desses estudantes. Intuitivamente, passei a adotar o letramento como prática social, e atualmente, embasada por uma reflexão teórica mais aprofundada, acredito que incorporo essa abordagem de maneira consciente em minha prática pedagógica.

Essa reflexão teórica e a busca por práticas pedagógicas mais eficazes me levaram a explorar abordagens educacionais contemporâneas. Uma dessas abordagens, que se alinha com a minha prática, é a desenvolvida pelo Grupo de Nova Londres.

1.3 PRIMEIROS ENCONTROS: O Grupo de Nova Londres

A concepção e difusão do conceito de "multiletramentos" remonta ao manifesto intitulado "*A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*", publicado em 1996 pelo proeminente grupo de pesquisadores denominado *The New London Group* (Grupo de Nova Londres - GNL). Esse Manifesto desencadeou um significativo incremento de pesquisas e publicações, tanto em países anglófonos quanto em âmbito internacional, especialmente no contexto educacional brasileiro, que refletem um crescente interesse na interação entre (multi)letramentos e as novas tecnologias, influenciadas tanto diretamente quanto indiretamente pela abordagem proposta pela "pedagogia dos multiletramentos" (COPE; KALANTZIS, 2000, 2015; PINHEIRO, 2016)

Central ao propósito do Manifesto está a proposição de uma abordagem renovada aos estudos semióticos dos textos, visando ampliar as fronteiras do entendimento sobre letramentos ao considerar uma diversidade de formas de produção, circulação e consumo textual. Essa perspectiva visa contestar a predominância histórica do letramento escolar centrado na escrita, argumentando que tal enfoque já não é suficiente para dar conta das rápidas e profundas mudanças,

especialmente aquelas de caráter tecnológico, que permeiam tanto os contextos locais quanto globais.

O Grupo de Nova Londres (GNL), composto por dez destacados pesquisadores de diversas disciplinas relacionadas à educação linguística, iniciou suas atividades em 1994 com o objetivo de desenvolver uma abordagem pedagógica congruente com as demandas emergentes da sociedade contemporânea. O resultado desse empreendimento foi a concepção da pedagogia dos multiletramentos, cujos fundamentos e diretrizes foram formalizados, conforme mencionei anteriormente, no manifesto publicado em 1996, sob o título "*A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*". Os membros fundadores do Grupo de Nova Londres são: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata. É importante ressaltar que, a partir do ano 2000, os pesquisadores australianos Bill Cope e Mary Kalantzis assumiram a liderança na continuidade das investigações relacionadas a essa abordagem pedagógica. Isso resultou na publicação da influente antologia "*Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*", que contou com a contribuição de todos os membros originais do Grupo de Nova Londres. No entanto, é relevante notar que as publicações subsequentes de Cope e Kalantzis foram conduzidas independentemente em relação aos demais membros do grupo original. (COPE; KALANTZIS, 2000, 2015)

No manifesto dos multiletramentos (1996) os autores discutem sobre a missão da educação que é garantir que todos os estudantes se beneficiem da aprendizagem de maneira a lhes permitir a ampla participação nas esferas da vida pública, econômica e comunitária, e para isso, a pedagogia do letramento seria uma peça chave. Contudo, essa pedagogia havia se tornado restritiva às formas de línguas padronizadas, monolínguas, monoculturais e sujeitas às regras (COPE; KALANTZIS, 2021) e por isso precisava ser revista. O GNL buscava primeiramente

estender a noção e o escopo da pedagogia do letramento para que ela levasse em conta o contexto de nossas sociedades cultural e linguisticamente diversas e progressivamente globalizadas, bem como a variedade de culturas que se inter-relacionam e a pluralidade de textos que circulam. Em segundo lugar, sustentamos que uma pedagogia do letramento precisa dar conta agora da crescente variedade de formas textuais associadas às tecnologias da informação e multimídia. (COPE; KALANTZIS, 2021, p.13)

O GNL demonstrou preocupação específica em relação à maneira como o letramento deveria se adaptar à crescente diversidade social e cultural à medida que o mundo se tornava mais interconectado e móvel. Além disso, consideraram que a língua era apenas um dos vários canais de comunicação, à medida que a tecnologia se tornava mais avançada e acessível (ANSTAY; BULL, 2018). De acordo com as sugestões do GNL, o conceito de letramento evoluiu para se tornar multimodal, indo além da predominância da língua, passando a abranger diversos modos de comunicação, como visual, sonoro, gestual e espacial, cada um transmitindo seus próprios significados. Portanto, para serem letrados, os estudantes precisam ser capazes de compreender e utilizar diferentes modos semióticos. Isso é essencial para a leitura e criação de textos produzidos pela tecnologia contemporânea, como filmes, imagens e sons (ANSTAY; BULL, 2018).

Na minha visão como educadora, considero crucial preparar os alunos para os desafios sociais e culturais que irão moldar suas vidas profissionais, cívicas e pessoais. Esta preocupação torna-se ainda mais evidente hoje em dia, pois enfrentamos desafios mais complexos do que em 1996. Um exemplo disso é a proliferação das tecnologias digitais, que aumentou a diversidade de formas de comunicação, mas também exacerbou as disparidades sociais devido ao acesso desigual a essas tecnologias. Portanto, acredito que é minha responsabilidade como educadora garantir que os alunos estejam preparados para participar ativamente e influenciar positivamente os futuros cenários sociais.

1.4 MULTILETRAMENTOS: Explorando Possibilidades Pedagógicas

Os multiletramentos constituem uma abordagem pedagógica que enfatiza o papel fundamental do *design* no processo de aprendizagem. Nesse sentido, para uma melhor organização da apresentação sobre os multiletramentos, iniciarei apresentando a concepção de pedagogia, segundo Cope e Kalantzis, para, em seguida, abordar o tema do *design*.

Para Cope e Kalantzis,

Pedagogia é uma gama de diferentes "coisas que você faz para saber", um repertório de tipos de atividades de aprendizagem, incluindo tipos de atividades que têm sua gênese variada na pedagogia didática e autêntica. [...] Nossa sugestão para professores cujas práticas em geral se enquadram em uma tradição ou outra, é estender seu repertório - o que muitos professores

excelentes, em qualquer caso, instintivamente fazem de qualquer maneira. (COPE; KALANTZIS, 2015, p.14, tradução minha)

Acredito que a noção de repertório na prática pedagógica é fundamental para oferecer aos professores uma ampla gama de práticas e estratégias que podem ser selecionadas e realizadas de acordo com os objetivos específicos de aprendizagem em determinados contextos e momentos. Este repertório não se limita apenas a técnicas de ensino, mas abrange diversas abordagens, metodologias, recursos educacionais e estratégias de avaliação que os professores podem escolher e adaptar de acordo com as necessidades individuais dos alunos, o conteúdo a ser ensinado e as características do ambiente de aprendizagem. É importante destacar que o repertório pedagógico de um professor não deve ser estático, mas sim dinâmico e estar em constante evolução, e isso pode ocorrer por meio de experiências de ensino, formação profissional, colaboração com colegas e reflexão sobre sua prática. Sobre minha prática e experiência profissional, percebo uma ampliação significativa do meu repertório pedagógico. Isso se deu principalmente através da interação com meus alunos, ao entender seus interesses e vivências. No entanto, não parou por aí. Decidi investir tempo e energia em aprimorar minhas habilidades por meio dos cursos que fiz, estudos sobre aprendizagem significativa e novas metodologias, além do fato de eu ter mergulhado no universo das novas tecnologias e, é claro, me aprofundei nos multiletramentos. Essa jornada não apenas enriqueceu minha prática, mas também transformou minha forma de enxergar o processo de ensino e aprendizagem e percebo que minha ação agentiva, minha práxis como educadora tem relação com a ideia da pedagogia reflexiva dos multiletramentos, conforme apresentarei a seguir

A pedagogia reflexiva para os multiletramentos se caracteriza por uma abordagem equilibrada, que estende e aprofunda os seus componentes constituintes. Essa abordagem visa transcender as disputas pedagógicas, buscando um ponto de equilíbrio dentre as pedagogias existentes. A pedagogia reflexiva sugere aos professores ampliar seu repertório, incorporando práticas que promovam a comunicação e a representação do conhecimento em todas as áreas disciplinares. A comparação entre as abordagens da Pedagogia Didática e da Pedagogia Reflexiva revela diferenças significativas na concepção do processo educativo (COPE; KALANTZIS, 2015).

A Pedagogia Didática tradicionalmente se concentra no papel do professor como centro do processo educativo, visando alcançar uma uniformidade cultural.

Nesse contexto, o pensamento crítico dos alunos não é uma prioridade, e o sistema é baseado em competitividade e meritocracia, com os alunos vistos primordialmente como consumidores de conhecimento, muitas vezes mediado pelo livro didático. Seus princípios epistemológicos estão ancorados em aspectos cognitivos, como memória e raciocínio lógico, e sua teoria da ontogênese do conhecimento é mimética, em que as autoridades do conhecimento transmitem os saberes aos aprendizes.

Por outro lado, a Pedagogia Reflexiva se volta para o aluno, valorizando a diversidade cultural e priorizando o desenvolvimento do pensamento crítico. Este modelo promove um ambiente colaborativo e cooperativo, onde os alunos não apenas consomem conhecimento, mas também o produzem. Nesse contexto, a língua e outras formas de significação são entendidas como recursos dinâmicos, constantemente reconstruídos pelos usuários para diversos propósitos culturais. A divisão do trabalho se torna mais polivalente e a hierarquia é horizontal, preocupando-se em preparar os estudantes para o mercado de trabalho e suas novas demandas. A aprendizagem ativa é promovida por meio de atividades significativas que levam os alunos a refletirem sobre seu próprio processo de aprendizagem. É fundamental ressaltar que a pedagogia dos multiletramentos não tem como objetivo descartar outras pedagogias. Os autores afirmam que existem práticas e percepções importantes na pedagogia tradicional que eles consideram necessárias para serem mantidas. Em outras palavras, os multiletramentos buscam agregar, não se sobrepondo às abordagens pedagógicas existentes.

Nessa discussão, a construção de significado pelos multiletramentos surge como um elemento-chave, evidenciando a diversidade social e textual presente em diferentes contextos. Os significados são moldados por uma variedade de elementos, desde experiências de vida até identidades de gênero, demonstrando como as interações sociais e culturais influenciam a construção de sentido.

É importante ressaltar a presença da multimodalidade em práticas de multiletramentos. Para Cope e Kalantzis, a multimodalidade da construção de significado, destacada pelos multiletramentos, reflete a crescente diversidade de formas de comunicação e expressão, impulsionadas pelas mudanças sociais, culturais, econômicas e tecnológicas (COPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020). Os autores afirmam que a multimodalidade é o uso de mais de um modo em texto ou um evento de construção de significado (COPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020, p.180).

Embora não seja uma novidade, a multimodalidade sempre foi uma parte essencial na construção de significados - na era digital ela certamente ganha uma relevância ainda maior - que se dá quando organizamos os significantes (palavras) em um sistema coerente que, de certa forma, corresponde aos sentidos do mundo conforme nossos significados (experenciados ou não) (COPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020, p.167). A pedagogia dos multiletramentos, valorizando todos os modos semióticos como capazes de contribuir para a construção de significado, não considera a linguagem verbal como mais ou menos importante que qualquer outro modo semiótico (FERNANDES, 2021). Em uma composição multimodal, cada modo semiótico executa uma função específica, conforme observado por Kress (2010).

O linguista, semioticista e membro do GNL, Gunther Kress, em sua teoria da Semiótica Social, empregada para estudar a multimodalidade, destaca que os sentidos não estão rigidamente vinculados a modos semióticos específicos; pelo contrário, circulam dentro de determinadas culturas e sociedades, podendo ser expressos por diferentes modos semióticos conforme os interesses comunicativos e representacionais dos indivíduos.

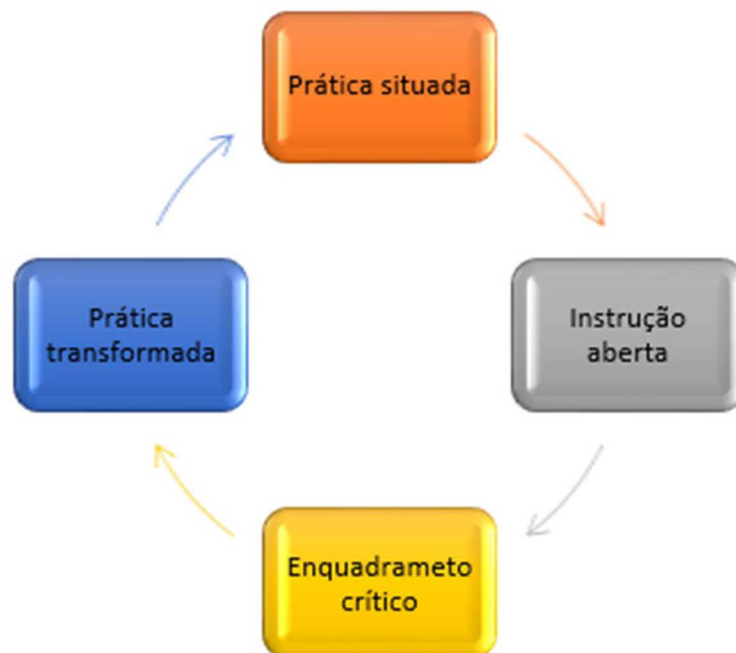
No âmbito educacional, a integração da multimodalidade à sala de aula emerge como uma estratégia essencial. Os professores são desafiados a promover atividades que vão além do texto escrito, utilizando elementos visuais, vídeos e áudios para enriquecer o processo de aprendizagem. Essa abordagem, especialmente nas aulas de língua inglesa, proporciona aos alunos uma imersão nos multiletramentos, capacitando-os a produzir e interpretar diferentes gêneros textuais multimodais.

Contrariamente ao que vemos na perspectiva dos multiletramentos no que tange aos processos de equidade educacional, percebo pelos espaços educacionais onde circulo e também nas interações com colegas professores, que persistem as desigualdades educacionais e sociais que podem desafiar os professores de línguas no desenvolvimento de suas práticas de sala de aula. As disparidades no acesso a recursos educacionais, como dispositivos digitais e oportunidades de aprendizagem, exacerbam as desigualdades existentes, desafiando os ideais de igualdade de oportunidades. Nesse sentido, a pedagogia dos multiletramentos se renova com o objetivo de promover a justiça educacional, defendendo uma abordagem inclusiva que reconheça as diferenças de identidade e ofereça oportunidades de acesso equitativas.

Os multiletramentos, ao promoverem a justiça educacional e social e desafiarem os educadores a repensarem suas práticas pedagógicas diante das

desigualdades sociais, encontram no conceito de *design* uma base fundamental. É através do *design* que o GNL fundamenta sua concepção de aluno, ensino e aprendizagem, fornecendo uma estrutura para abordar as questões emergentes na educação contemporânea e na sociedade. Esse conceito destaca a importância de os estudantes reconhecerem os *designs* disponíveis em diversas modalidades materiais e simbólicas, a fim de criar e produzir novos *designs*. Além disso, os alunos devem ter a capacidade de agir criticamente, repensando e recriando novos significados, identidades e outros aspectos relevantes. Essa perspectiva enfatiza o papel ativo do aluno como designer de seu próprio processo de aprendizagem, incentivando a criatividade e a reflexão crítica. O GNL propôs, inicialmente, alguns princípios sobre como encaminhar uma pedagogia dos multiletramentos que consistia na proposta de quatro componentes principais.

FIGURA 1 - Movimentos pedagógicos



Fonte: baseado em Cope, Kalantzis (2000)

Um dos componentes do *design* é a Prática Situada, que envolve a utilização do conhecimento prévio dos alunos e a imersão na experiência, fazendo uso de diferentes *designs* de significados disponíveis. Outro componente é a Instrução Aberta, que inclui processos de análise e aprendizagem consciente, abrangendo a compreensão da metalinguagem de diferentes modos semióticos. Há ainda um outro

componente, o Enquadramento Crítico, que busca interpretar o contexto social e cultural dos *designs* de significados específicos. Por fim, o quarto componente é a Prática Transformada, que visa transformar a produção de sentido, aplicando o sentido transformado em outros contextos.

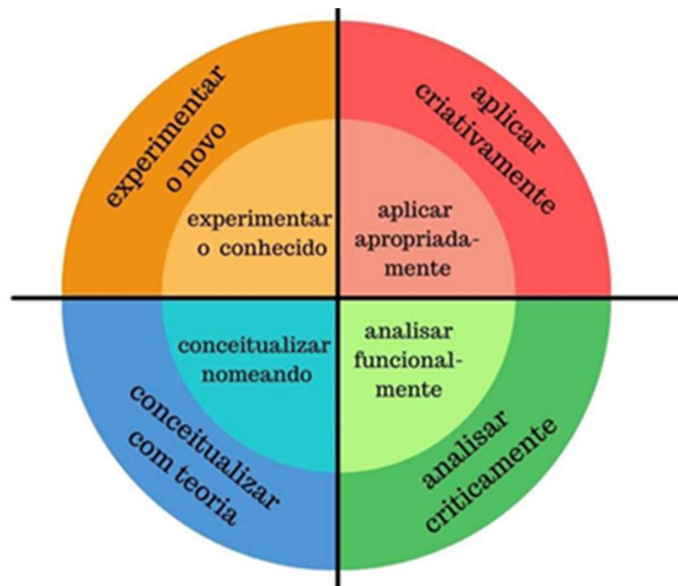
A partir dessas abordagens, os multiletramentos reconhecem que os alunos não são passivos receptores de informações, mas sim indivíduos imersos em um contexto repleto de significados. Diante disso, torna-se essencial envolvê-los em práticas educacionais que considerem suas experiências e identidades, valorizando tanto os designs quanto às vivências dos alunos e professores. As abordagens pedagógicas propostas pelo GNL rejeitam a ideia de métodos de ensino relacionados à leitura e escrita como processos automáticos ou neutros. Pelo contrário, reconhecem o aluno como um agente ativo e criativo, atuando como designer na utilização de recursos e na produção de sentido. Nessa perspectiva, a linguagem é entendida pelo aluno a partir de seu contexto social e é ressignificada e manifestada com significado e propósito.

Em seu livro *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design* (2015), Cope e Kalantzis ressignificaram os quatro componentes acima citados e originalmente propostos pelo GNL, como 'processos de conhecimento' que serão um dos pilares teóricos para as análises de atividades que elaborei e desenvolvi com meus alunos das turmas de 9º ano do ensino fundamental, em 2022, escolhidas a partir de alguns critérios para comporem o meu *corpus* na pesquisa descrita nesta dissertação. Passo agora, então, a apresentar como Cope e Kalantzis ressignificam os quatro componentes, mudando inclusive as suas denominações.

Início com a Prática Situada que é reformulada como o processo de **experimental** (o conhecido e o novo), que abrange não apenas as perspectivas, ideias e formas de comunicação trazidas pelos alunos para a sala de aula a partir de suas experiências pessoais, mas também as novas experiências de aprendizagem às quais eles são expostos na escola. Já a Instrução Aberta é recontextualizada como **conceitualizar** (com metalinguagem e teoria), em que os alunos analisam e classificam novas informações, utilizando teorias para construir generalizações sobre os conteúdos estudados. O Enquadramento Crítico é recontextualizado como **Analisar** (funcionalmente e criticamente), no qual os alunos analisam as estruturas e funções de seus objetos de estudo, além de avaliar as pessoas cujos interesses e perspectivas estão sendo representados ou privilegiados em determinados contextos.

Por fim, a Prática Transformada é reformulada como **Aplicar** (apropriadamente e criativamente), que envolve tanto a aplicação do conhecimento dos alunos em contextos convencionais para testar sua eficácia, quanto para a transferência desse conhecimento para outras áreas e contextos. Os quatro processos estão ilustrados na Figura 2, apresentada a seguir.

FIGURA 2 - Processos de conhecimento



Fonte: Cope e Kalantzis 2015, p. 5 (tradução e adaptação de Liane von Mühlen, 2022).

O formato circular da imagem representa muito bem o que são os processos de conhecimento, de acordo com Cope e Kalantzis (2015) não há uma sequência a ser seguida quando trabalhamos com os processos de conhecimento, bem como não é necessário trabalhar com todos os processos em uma mesma atividade, conforme afirmam no trecho que apresento a seguir:

A aprendizagem por design não prescreve a ordem das atividades, nem quais tipos de atividades usar. Isso irá variar dependendo do domínio do assunto e da orientação dos alunos. Learning by Design faz várias sugestões aos professores: refletir sobre a gama de tipos de atividades durante o processo de design, para complementar a prática existente, ampliando a gama de tipos de atividades e para planejar a sequência cuidadosamente (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 17, tradução minha).

Ainda segundo Kalantzis e Cope (2023), esses processos de conhecimento representam uma variedade de orientações pedagógicas e tipos de atividades. Cada

um é um tipo distintivo de ação epistêmica. Como tal, constituem uma abordagem epistemológica para a aprendizagem, focando não apenas na cognição, mas também na produção de conhecimento. Nesse contexto, os processos de conhecimento “são um repertório de possibilidades às quais os professores podem recorrer ao preparar suas aulas para pensar nas experiências de aprendizagem que desejam que seus alunos tenham” (FERNANDES, 2023, p. 193).

Os *designs* são entendidos como formas de construção de sentido que, por princípio, não dissociam o produto do processo de produção (COPE; KALANTZIS, 2000; PINHEIRO, 2016) Na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, o *design* assume o papel central, pois é por meio dessa concepção de construção de sentido que podemos compreender de modo abrangente as multimodalidades e suas interações multiculturais. Os designs podem ser categorizados em três tipos: *available designs* (designs disponíveis), *designing* e *redesign*. (COPE; KALANTZIS, 2000; PINHEIRO, 2016). Farei uma breve apresentação de cada um deles a seguir.

Designs disponíveis englobam as construções de sentido presentes em nosso entorno, exigindo o reconhecimento da realidade circundante e das práticas que a permeiam (COPE; KALANTZIS, 2000; PINHEIRO, 2016). Quando falamos em designs disponíveis, estamos nos referindo a todas as formas de representação e construção de sentidos que encontramos em nosso ambiente cotidiano. Isso inclui não apenas objetos físicos, como livros, imagens, vídeos, entre outros, mas também elementos culturais, práticas sociais e contextos que nos rodeiam. Esses designs disponíveis são essenciais para a compreensão do mundo ao nosso redor e para nossa interação com ele. Reconhecer esses designs implica entender a realidade em que vivemos, incluindo suas normas, valores, crenças e práticas sociais que moldam nossas experiências e percepções. Em suma, os designs disponíveis são as diversas formas de expressão e representação que encontramos em nosso ambiente e que contribuem para a construção dos significados em nossa vida diária.

Já o *designing* refere-se ao processo de análise e interpretação dos designs disponíveis, destacando não apenas os significados aparentes dos produtos em discussão, mas também a dinâmica de produção e construção desses significados (COPE; KALANTZIS, 2000, 2015; PINHEIRO, 2016). Quando nos referimos ao *designing*, estamos falando do processo de analisar e interpretar os designs disponíveis. Isso implica não apenas entender os significados óbvios ou superficiais dos produtos ou elementos em questão, mas também examinar a dinâmica por trás

da produção e construção desses significados. Ou seja, o *designing* não se limita apenas a decodificar o que está sendo representado, mas também envolve investigar como e por que essas representações foram criadas de determinada forma. Isso nos leva a uma compreensão mais profunda das intenções por trás dos designs e das influências sociais, culturais e históricas que moldaram sua criação. Em suma, o *designing* nos permite não apenas interpretar os significados presentes nos designs disponíveis, mas também compreender o processo pelo qual esses significados foram construídos.

Por fim, o *redesigning* representa o processo de produção e ressignificação do design, envolvendo a adaptação e reconstrução do design de acordo com o contexto, realidade e situação específicos do ambiente em que está sendo trabalhado (COPE; KALANTZIS, 2000; PINHEIRO, 2016). O *redesigning* é o processo de recriação e reinterpretação do design original. Isso inclui adaptar e reconstruir o design de acordo com as necessidades específicas do contexto, da realidade e da situação em que está sendo aplicado. Em outras palavras, o *redesigning* envolve ajustar o design original para melhor atender às demandas e características do ambiente em que está sendo trabalhado. Isso pode incluir modificar elementos do design, agregar novos elementos, ou mesmo repensar completamente sua estrutura, tudo com o objetivo de torná-lo mais eficaz e adequado ao contexto em questão. Em resumo, o *redesigning* é um processo dinâmico e adaptativo que busca otimizar o design para atender às necessidades específicas de sua aplicação.

O *design*, na acepção de Kress (2010), traduz um fazer, uma forma de desenhar, representar ou transformar o mundo de maneira ativa e dinâmica em suas formas multimodais e espaciais na atribuição dos significados - que quer dizer abrir espaço para a agência do sujeito, podendo revelar-se plurais, quando todas as formas de montagem e desenho, inclusive a narrativa, devem ser abalizadas como processos de transformação, não de reprodução. Nas palavras de Kress,

Design é prospectivo. Ele responde a demandas que, de alguma forma, são constantemente novas. Em vez de ser uma implementação competente de práticas convencionalmente estabelecidas, o design é transformador, e, portanto, inevitavelmente inovador. Na produção e comunicação semiótica contemporânea - agora sempre interligadas - a agência nos processos de design encontra-se com as affordances - recursos social e semanticamente disponíveis para produção. Interesse e agência agora se estendem à escolha e ao uso das instalações dos locais de aparecimento e dos meios de disseminação. (KRESS, 2010, p.132).

Em síntese, para Kress, o design, tanto multimodal quanto social, é uma representação imaginada e projetada de uma matriz social complexa e interrelacionada. Refere-se ao uso de diferentes modos - imagem, escrita, cor, layout - para apresentar, realizar e, às vezes, (re)contextualizar posições e relações sociais, bem como conhecimento, em arranjos específicos para um público específico. A diversidade é um fator essencial que afeta o design, pois enquanto as mudanças sociais ao longo do tempo - a 'história' - levam a mudanças no que pode ser percebido como tradição, convenção, ou a julgamentos de 'estar muito moderno', a diversidade pode levar à divergência, à exclusão, à desigualdade no acesso, à fragmentação. Por conseguinte, o design reflete e influencia a mudança social, além de projetar aspectos do social que podem não ser visíveis por outros meios e, portanto, estar além da consciência do senso comum. A mudança tecnológica, como a introdução da tela do computador ou da internet - em si impulsionada e produzindo mudança social - abre novas possibilidades para o design multimodal.

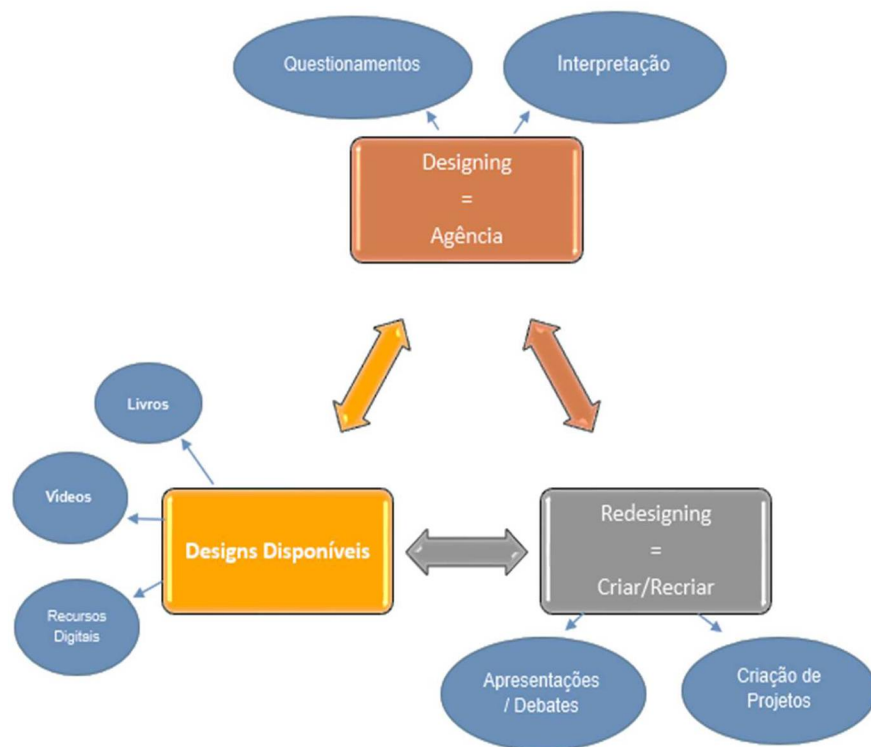
Por meio dessas definições de Kress, Kalantzis e Cope, compreendo o design como um processo ativo de criação, no qual os sujeitos utilizam os recursos disponíveis em um contexto específico para comunicar, expressar, representar ou narrar aquilo que é de seu interesse. Partindo de um padrão ou recurso já existente, a estrutura é submetida a intervenções e interpretações pelos sujeitos, os quais a modificam e redesenham durante um processo de representação que delinea os agenciamentos.

Na seção de análise desta dissertação, analisarei duas atividades que planejei e desenvolvi nas minhas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental 2, com base nas definições de Kress, Kalantzis e Cope que afirmam ser o design um processo ativo de criação, no qual os sujeitos utilizam os recursos disponíveis em um contexto específico para comunicar, expressar, representar ou narrar aquilo que é de seu interesse. É nesse viés que nas atividades por mim elaboradas, houve uma tentativa de tornar os alunos protagonistas do processo de comunicação, expressão, representação e narração de seus próprios interesses. No decorrer das análises, tentarei discutir como eles partiram de um padrão ou recurso já existente e, ao longo das aulas e das discussões e interações que foram sendo protagonizadas por eles, puderam modificá-lo e redesenhá-lo conforme suas necessidades e interesses. A ideia foi envolvê-los como designers de seus próprios materiais de aprendizagem, para que se engajassem mais profundamente com o conteúdo e desenvolvessem

habilidades criativas e críticas. Meu objetivo na pesquisa aqui apresentada é justamente analisar como fui desenvolvendo as atividades de modo a contemplar a agentividade dos meus alunos nos seus próprios processos de *designing* e *redesigning* das suas práticas sociais.

Essa é a forma que vejo os *designs* no contexto escolar, desenvolvi a figura 3 que apresento a seguir para ilustrar o processo de design:

FIGURA 3 – Design



Fonte: a autora, 2024.

Os *designs* disponíveis podem ser representados pelos materiais didáticos, como livros, vídeos educativos, recursos online e outros materiais de ensino. Esses materiais são os recursos inicialmente apresentados aos alunos como fonte de aprendizagem. O processo de *designing* ocorre quando os estudantes analisam e interpretam os designs disponíveis. Eles não apenas absorvem passivamente o conteúdo apresentado, mas também o questionam, discutem e reinterpretam de acordo com suas próprias perspectivas e experiências históricas, sociais e culturais.

Por exemplo, os alunos podem discutir em grupo como um conceito apresentado em um livro se relaciona com suas próprias vivências ou como pode ser

aplicado em diferentes contextos. O *redesigning* ocorre quando eles são incentivados a aplicar o conhecimento adquirido de maneira criativa e adaptativa. Isso pode envolver a criação de projetos, apresentações, ensaios, debates ou outras formas de expressão que integrem o conhecimento adquirido de maneira significativa em suas vidas e no mundo ao seu redor. Por exemplo, os alunos podem ser desafiados a criar um projeto que resolva um problema real em sua comunidade, utilizando os conceitos aprendidos em sala de aula e redesenhando-os para atender às necessidades específicas da situação atualmente vivenciada.

Acredito que a prática do *designing* e *redesigning* deveria ser incorporada diariamente no ambiente escolar, uma vez que os estudantes frequentemente são introduzidos a novos conceitos e precisam relacionar esses conteúdos com suas próprias vivências. Particularmente, considero que grande parte da desmotivação dos estudantes decorre da falta de percepção sobre a relevância dos conhecimentos adquiridos em suas atividades cotidianas. A ausência de diálogo e, principalmente, a falta de uma escuta ativa, conforme ressaltado por Paulo Freire em sua pedagogia crítica, resulta na criação de um abismo entre o que é ensinado na escola e sua aplicabilidade prática, e a persistência de uma postura conteudista nas instituições de ensino apenas agrava essa lacuna, e a pedagogia dos multiletramentos pode contribuir para uma mudança neste sentido, uma vez que oferece ao educador um leque diversificado de abordagens pedagógicas, viabilizando a flexibilidade necessária para efetuar adaptações caso a atividade inicialmente proposta não alcance os resultados desejados junto aos discentes. Nesse contexto, a pedagogia dos multiletramentos incita o docente à realização de uma reflexão crítica sobre sua prática pedagógica e os critérios subjacentes à seleção de determinadas atividades, uma vez que “[a] ideia essencial na abordagem dos multiletramentos é que o aprendizado é um processo de ‘tecelagem’ para trás e para frente através e entre diferentes movimentos pedagógicos (Luke et al., 2004)” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 4, tradução minha).

Nessa linha de pensamento, a escolha por uma pedagogia dos multiletramentos está fundamentada na necessidade de a escola explorar de maneira favorável os novos letramentos que se tornaram cada vez mais presentes na sociedade contemporânea, impulsionados pelas tecnologias digitais emergentes de informação e comunicação. Todavia, essa escolha não se restringe unicamente a essa razão, pois compreendo que a escola deve incorporar em seu currículo a

diversidade cultural já existente no ambiente de sala de aula que é “um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade.” (ROJO, 2012, p. 12). Em um contexto de crescente globalização e migrações constantes, a pedagogia dos multiletramentos pode desempenhar um papel fundamental na promoção da equidade no ambiente escolar, por meio do reconhecimento e valorização da diversidade cultural e linguística. Acredito que essa abordagem pedagógica permite que as escolas respondam de maneira mais efetiva aos desafios decorrentes da multiculturalidade, e pode contribuir para a inclusão e o respeito às identidades culturais diversas presentes na comunidade educacional e nas comunidades fora da escola onde os alunos circulam e interagem de diversas formas no seu cotidiano. Ao enfatizar a valorização dos diversos repertórios comunicativos e das múltiplas formas de expressão, a pedagogia dos multiletramentos contribui para o fortalecimento da equidade educacional, possibilitando que todos os alunos se sintam acolhidos, representados e engajados em um ambiente escolar inclusivo e enriquecedor (RAIMUNDO, BARELA, 2021).

1.5 O ENCONTRO DOS MULTILETRAMENTOS COM PAULO FREIRE: Diálogos Inspiradores

Tendo em vista meu objetivo de identificar como acredito que tenho atuado a partir da perspectiva freireana sobre educação libertadora, nas atividades que propus aos meus alunos, nessa seção vou discorrer sobre algumas ideias da pedagogia de Paulo Freire e como elas vão ao encontro de alguns princípios da pedagogia dos multiletramentos.

Quando estudamos as tendências pedagógicas encontramos Paulo Freire na tendência pedagógica progressista libertadora. Entende-se por tendência pedagógica “[...] as diversas teorias filosóficas que pretenderam dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana” (LUCKESI, 1994, p. 53). Queiroz e Moita (2007) indicam que as tendências progressistas tiveram origem na França por volta de 1968. No Brasil, essas tendências coincidiram com o início da abertura política e uma efervescência cultural, ocorrida no início da década de 1980. A pedagogia progressista se distingue das pedagogias liberais por algumas características gerais, uma delas é a visão de que professor e aluno estão em uma relação horizontal, sem hierarquia, o que facilita o diálogo entre

ambos. Além disso, busca-se desenvolver a capacidade crítica dos estudantes, permitindo que elementos de suas realidades sociais cotidianas sirvam como base para sua aprendizagem.

Segundo os autores que seguem essa tendência, isso propicia que esses indivíduos se tornem atuantes no contexto em que estão inseridos. A pedagogia progressista é dividida em (LIBÂNEO, 2002): tendência pedagógica progressista libertadora; tendência pedagógica progressista libertária; tendência pedagógica progressista crítico-social dos conteúdos.

Aqui interessa destacar uma breve descrição da abordagem pedagógica progressista libertadora, inspirada nos ideais e contribuições do educador brasileiro Paulo Reglus Neves Freire, também reconhecida como pedagogia problematizadora. Segundo Queiroz e Moita:

Nesta tendência pedagógica, a atividade escolar deveria centrar-se em discussões de temas sociais e políticos e em ações concretas sobre a realidade social imediata. O professor deveria agir como um coordenador de atividades, aquele que organiza e atua conjuntamente com os alunos. (QUEIROZ E MOITA, 2007, P. 12)

Paulo Freire desenvolve duas concepções fundamentais ao estabelecer os fundamentos dessa pedagogia: a educação bancária e a educação libertadora ou problematizadora. A educação bancária refere-se ao modelo em que o professor, detentor absoluto do conhecimento, desempenha um papel central no processo educacional. Ele transmite ou "deposita" seu conhecimento no aluno, que o recebe passivamente, incorporando-o em seu repertório de conhecimento e cultura. Nesse tipo de abordagem, não há espaço para diálogo ou reflexão crítica sobre as realidades apresentadas, pois

[...] o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é 'encher' os educandos de conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação (FREIRE, 2013, p. 57).

Por outro lado, a abordagem da educação problematizadora começa com uma análise da realidade social na qual o aluno está imerso. Por meio de questionamentos, estabelece-se um diálogo entre professor e aluno, promovendo uma aprendizagem crítica dos conteúdos a serem explorados. Como Paulo Freire (2003) observa, "[...] ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar as condições para sua própria produção ou construção". Nessa perspectiva educacional, tanto

alunos quanto professores são agentes ativos no processo de ensino e aprendizagem, e ambos aprendem com suas experiências na sala de aula, desafiando a tradicional verticalidade e imposição do ensino.

Quando penso em minhas aulas, é impossível falar da minha experiência sem falar de Paulo Freire. Dentro do panorama das diversas correntes pedagógicas ao longo da história da educação brasileira, me identifico particularmente com a pedagogia progressista libertadora, cujo principal expoente é o mencionado educador Paulo Freire. Contudo, ao analisar as atividades que apliquei aos meus alunos, irei percorrer um pouco sobre algumas ideias de Paulo Freire, não na perspectiva do letramento crítico como muitas vezes é feito em trabalhos na área da linguística aplicada, mas sim na perspectiva de sua pedagogia libertadora.

Mas qual é a relação entre a abordagem progressista libertadora e os multiletramentos? Essa relação não é aleatória, no livro *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures* (2000), três obras de Freire são citadas: *Pedagogia do Oprimido*, *Educação como prática da liberdade*, e *Alfabetização: leitura do mundo e a leitura da palavra* (em coautoria com Donaldo Pereira Macedo). Essas obras de Freire trazem os conceitos de educação bancária, aprendizagem crítica e a questão da realidade na qual os estudantes estão inseridos ser um dos pontos de partida para o ensino-aprendizagem nas escolas. A famosa citação de Freire “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, a compreensão da nossa realidade é a base para a compreensão dos textos que lemos e, conseqüentemente, dos sentidos que atribuímos a eles no processo de leitura.

As preocupações do GNL (1996) sobre de que maneira podemos assegurar que as diversidades culturais, linguísticas, de gênero, entre outras, não representem obstáculos para alcançar o sucesso na educação, já era uma preocupação de Freire aqui no Brasil,

Freire já defendia uma educação emancipadora e transformadora, com base em sua distinção entre “educação bancária” e “educação problematizadora”. Transformar para emancipar e/ou emancipar para transformar, para dar condições a todos de exercer sua cidadania (FREIRE, 2014) (COSCARRELLI; CORREA, 2021, p.21)

Os pesquisadores Coscarelli e Correa também apresentam as ideias de Freire em relação aos movimentos epistêmicos dos multiletramentos. Os autores destacam que não se trata de uma crítica aos multiletramentos, mas sim de uma observação de

que essas ideias sobre uma mudança na educação já haviam sido contempladas por Freire.

Para Freire, a percepção e a compreensão da realidade que nos cerca é a base para nossa interpretação dos textos, “uma compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita” (FREIRE, 1982, p. 11), uma demonstração clara da importância da prática situada. Para o educador brasileiro, a alfabetização é “uma força de transformação do mundo” (FREIRE, 1967, p. 117), e “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996) (prática transformada). Exige também a conquista de uma consciência crítica (FREIRE, 1967, 1996), e a “reflexão crítica sobre a prática” para que se alcance uma “educação como prática da liberdade” (1967) (enquadramento crítico): “o de que se precisa é possibilitar que, voltando--se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (FREIRE, 1996, p. 43). (FREIRE *APUD* COSCARELLI; CORREA, 2021, p.27)

Os pressupostos teóricos de Freire estão fundamentados na experiência do sujeito, no que é relevante para ele e em sua vida (prática situada), na qual os sujeitos partem da compreensão de seu contexto para elaborar uma crítica, resultando em uma transformação profunda da realidade. O GNL dedicou-se intensamente a essas ideias e trouxe uma nova visão de como elas se aplicam em nossa vida contemporânea. Isso envolve uma reflexão sobre multiculturalidade e as oportunidades proporcionadas pelos dispositivos digitais atualmente. É nesse sentido que buscarei discutir como entendo que minha prática docente se aproxima das ideias de Freire sobre educação emancipadora e dos multiletramentos, pois é a partir do que tanto Freire quanto os autores dos multiletramentos defendem que acredito conseguir colocar em prática, especialmente em minhas aulas de inglês para minhas turmas do 9º ano do ensino fundamental II, contexto em que apliquei as atividades que constituem o corpus da pesquisa aqui apresentada, e desenvolver uma prática pedagógica emancipadora, desenvolvendo o senso crítico dos estudantes e assim contribuir com sonho de transformação da sociedade. Por meio da multimodalidade, pretendo analisar como crio minhas atividades com novos textos para os estudantes, para que eles façam novas leituras de mundo e reflitam sobre suas realidades e nas possibilidades de intervir nelas.

CAPÍTULO 2

*"Escrever autoetnografia é como contar uma história que nunca foi contada antes, uma jornada íntima de autodescoberta e reflexão."
Deborah Reed-Danahay*

2.1 NAVEGANDO EM ÁGUAS DESCONHECIDAS: metodologia autoetnográfica

A pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica amplamente utilizada nas ciências sociais e humanas, que se concentra na compreensão e interpretação aprofundada de fenômenos sociais complexos. Segundo André (2015), a pesquisa qualitativa é o estudo de um fenômeno em seu acontecimento natural que se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa e que defende que se leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Isto é, ao contrário da pesquisa quantitativa, que busca quantificar e medir dados por meio de técnicas estatísticas, a pesquisa qualitativa se preocupa em explorar e descrever a riqueza e a complexidade das experiências humanas, buscando capturar significados, perspectivas e contextos sociais, tal qual pretende a pesquisa nesta dissertação apresentada, que tem como objetivo analisar os sucessos e os desafios enfrentados no desenvolvimento de duas atividades para alunos do 9º ano do ensino fundamental II de uma escola da rede municipal de ensino. Este objetivo principal está relacionado com o que argumenta Minayo, de que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 2016, p.21). Assim, a escolha pela pesquisa qualitativa não foi aleatória, pois minha pesquisa é da área de ciências humanas, mais especificamente na Linguística Aplicada (LA), e lança um olhar para a minha prática pedagógica, sendo também classificada como uma pesquisa qualitativa autoetnográfica.

Nessa metodologia, o pesquisador combina elementos de observação participante e análise reflexiva para explorar questões pessoais e sociais mais amplas, tal como está apresentado nesta dissertação, ou seja, exploro minha prática como professora de língua inglesa, analisando de maneira reflexiva, minhas escolhas pedagógicas.

Para Wall (2006), a autoetnografia é um método inovador de pesquisa qualitativa que permite ao autor escrever de maneira personalizada, com base em sua

própria experiência, com o objetivo de ampliar a compreensão de um fenômeno social. Outrossim, a autoetnografia busca reconhecer a conexão intrínseca entre o social e o cultural, abrindo espaço para formas não convencionais de investigação e expressão, onde o eu atua e reflete sobre sua própria produção e ação. A autora ainda afirma que a pesquisa autoetnográfica desafia não somente o paradigma científico dominante, mas também abre espaço para outras formas de conhecimento e para a crescente ênfase no poder da pesquisa para mudar o mundo, além disso, cria um espaço para o compartilhamento de histórias únicas, subjetivas e evocativas de experiência que contribuem para nossa compreensão do mundo social e nos permitem refletir sobre o que poderia ser diferente por causa do que aprendemos. (WALL, 2006, p. 3-6)

A autoetnografia, como uma abordagem teórico-metodológica, permite questionar a posição ocupada pelo pesquisador no processo de investigação, tanto como sujeito que pesquisa quanto como sujeito pesquisado, e também na construção do texto resultante, levando em consideração as múltiplas interseccionalidades que influenciam a subjetividade do pesquisador, como nacionalidade, raça, gênero e classe social. Esses elementos permeiam todo o processo de pesquisa. Além disso, a autoetnografia valoriza as experiências vividas e o conhecimento adquirido no contexto etnográfico compartilhado ao longo do processo investigativo. A prática da autoetnografia se fundamenta na construção narrativa de um texto em que a experiência e subjetividade do pesquisador são expressas ao longo de seu desenvolvimento e de suas práticas profissionais. De acordo com Gutierrez, (2019),

A autoetnografia como narrativa reflexiva que revela com densidade a presença do pesquisador no campo de pesquisa difere da etnografia pela não necessidade do pesquisador de adentrar a cultura estudada e se tornar parte dela pois já é esta parte desta Cultura. (GUTIERREZ, 2019, p. 57).

Esse conhecimento científico, com uma abordagem antropológica, desperta no pesquisador um sentimento de conexão com o ambiente cultural no qual ele está imerso durante seu processo de formação e construção. Como sujeito, o pesquisador está inserido em um contexto cultural preexistente, o qual serve como base para compreender e refletir sobre a diversidade experimentada por ele.

Kitrina Douglas e David Carless em seu artigo *A History of Autoethnographic Inquiry* fazem uma recapitulação histórica da autoetnografia como método de

pesquisa. De acordo com os autores, a autoetnografia, como método de pesquisa definido, data do final da década de setenta. Nos anos 80, Patricia e Peter Adler defendem uma epistemologia de papéis de membros, na qual o pesquisador valoriza e documenta suas próprias experiências e emoções, juntamente com as dos participantes, utilizando essas percepções para beneficiar os membros de uma comunidade relacionada à pesquisa.

Dos tipos de papéis de membros descritos por Adler e Adler, o pesquisador oportunista e convertido parece mais semelhante à compreensão atual do que os autoetnógrafos fazem e talvez forneça algum contexto sobre como os pesquisadores de campo começaram a abraçar a importância de documentar sua própria experiência subjetiva de um fenômeno antes de haver "exemplos concretos" a seguir. (DOUGLAS; CARELESS, 2013, p.92)

Nos anos 2000, Ellis e Bochner (2000) produziram documentos como epistemologias feministas e indígenas ou nativas que contribuíram para uma explosão de narrativas pessoais. Douglas e Careless apontam que os pesquisadores que incluíram relatos pessoais, que se tornaram visíveis em seu trabalho e que começaram a abraçar a reflexividade, têm desempenhado, entre outras coisas, o papel de pioneiros, cujo trabalho tem mostrado que há outra maneira de fazer pesquisa social e científica sobre o ser humano. (DOUGLAS; CARELESS, 2013, p. 92). Essas narrativas de experiências podem ajudar a organizar a vida diária do pesquisador, além de inspirar outras pessoas e contribuir para a validação da pesquisa autoetnográfica nas ciências sociais.

Esse texto, escrito de maneira autoetnográfica, chamou minha atenção por tratar de aspectos que condizem comigo e minha pesquisa. Os autores reiteram o caráter desafiador da pesquisa autoetnográfica e afirmam que textos autoetnográficos apresentam um eu que desafia as representações dominantes de uma experiência ou identidade específica. No final de seu texto, os estudiosos discutem as questões éticas na pesquisa etnográfica, visto que o pesquisador irá expor sua vida para os leitores. As jornadas éticas que os autoetnógrafos são incentivados a traçar são aquelas em que não apenas contamos nossas histórias, mas também aprendemos lições a partir delas para "viver a pessoa que é narrada", ao mesmo tempo em que trabalhamos em prol de um mundo melhor. (DOUGLAS; CARELESS, 2013, p. 99)

Destaquei esses aspectos do texto de Douglas e Careless porque eles refletem algumas das minhas preocupações ao adotar a autoetnografia como

metodologia de pesquisa. Para mim, é difícil ver como válida a narração das minhas experiências em sala de aula como professora, pois venho de uma tradição acadêmica que exigia neutralidade e objetividade. Usar o “eu”, por exemplo, na escrita desse trabalho tem sido desafiador. Meu projeto de pesquisa inicial visava, a partir da geração de dados por meio de observações, questionários e entrevistas, relacionar a prática de meus colegas de escola (professores de língua inglesa do 9º ano) com a pedagogia dos multiletramentos; contudo, percebi que minha pesquisa acabaria com uma crítica aos métodos utilizados por esses professores, já que nenhum deles está familiarizado com os multiletramentos, e essa nunca foi minha intenção, pelo contrário, eu sempre quis ter a oportunidade de compartilhar os resultados que tenho obtido ao realizar atividades a partir dos multiletramentos. Sendo assim, tomei a decisão de tratar das minhas próprias experiências de ensino envolvendo os multiletramentos e a concepção da pedagogia emancipadora freireana.

Assim, a escolha pela pesquisa autoetnográfica se deu por algumas razões: minha proximidade com o objeto de estudo. A metodologia autoetnográfica é particularmente adequada quando o pesquisador possui uma conexão pessoal ou uma experiência direta com o objeto de estudo; a pesquisa autoetnográfica enfatiza a subjetividade do pesquisador e a reflexão sobre suas próprias experiências. A partir das atividades que elaborei para meus alunos de língua inglesa do 9º ano do Ensino Fundamental II, na escola municipal Albert Schweitzer, vou explorar minhas próprias experiências, e nesse sentido a minha subjetividade desempenha um papel fundamental para compreender os resultados.

Destarte, o uso da autoetnografia nesta pesquisa me possibilitou levar em consideração as percepções pessoais como pesquisadora e a participação dos alunos, compartilhando de maneira ética a análise dos resultados de pesquisa. A autoetnografia me permitiu a compreensão de minha prática docente ao desenvolver as atividades e sua realização em sala de aula e, desta forma, pode levar outros docentes e interessados nesta pesquisa a refletirem sobre suas próprias práticas.

Por fim, esta abordagem metodológica de pesquisa me proporciona a oportunidade de compartilhar e incentivar meus colegas a compartilharem suas experiências com a comunidade acadêmica e outros profissionais da área. Ao lerem essas análises, eles podem compreender que suas práticas docentes são significativas e passíveis de serem analisadas no contexto acadêmico.

2.2 NAVEGANDO NO CONTEXTO DA PESQUISA: A Escola em Foco

No ano de 2012, eu fui convocada pela Prefeitura Municipal de Curitiba para assumir o cargo de docência 2 (língua inglesa) e na escolha de vagas optei pela Escola Municipal Albert Schweitzer, na qual ainda atuo após 13 anos. A escola fica localizada na Vila Nossa Senhora da Luz do Pinhais, na Cidade Industrial de Curitiba (CIC). A Vila, forma como é chamada e conhecida pelos moradores, foi o primeiro conjunto habitacional de Curitiba (COHAB), inaugurado em 11 de novembro de 1966, e um dos pioneiros do Brasil. Para lá foram realocados moradores de áreas ribeirinhas e invasões de Curitiba. O bairro foi uma tentativa de “desfavelar” Curitiba, contudo, devido às condições impostas para adquirir um imóvel na região, a ideia não deu certo, pois a maioria das pessoas que necessitavam de uma casa não possuía carteira assinada. Segundo Foggiato e Rocha, no livro “Cidade Industrial”, da coleção “Bairros de Curitiba”, o jornalista e urbanauta Eduardo Fenianos afirma que a Vila foi formada ali já com a intenção de prover mão de obra às indústrias que seriam instaladas. (FOGGIATO, ROCHA, 2016).

A vila é composta por pequenas ruas, que segundo o arquiteto Alfred Willer, autor dos projetos da Vila e da escola municipal Vila Nossa Senhora da Luz (o conhecido Grupão), as ruas internas que levam às praças foram concebidas como vias de pedestres e só as perimetrais, que marcam o contorno da Vila é que seriam destinadas aos automóveis. (WILLER, 2014). A Vila Nossa Senhora da Luz, com uma extensão de 800 mil metros quadrados, foi projetada e construída seguindo os princípios urbanísticos predominantes na década de 1960, os quais se baseavam no conceito de "unidades de vizinhança". O bairro ainda possui 12 praças que convergem para uma grande área que é a praça central. O projeto do conjunto habitacional era voltado de dentro para fora, a intenção era de que o bairro fosse uma unidade autônoma, isso segundo os arquivos históricos da prefeitura de Curitiba; contudo, nada mais foi do que uma tentativa de isolar os favelados da cidade em uma área restrita, afirmo isso porque meu pai e meus avós foram um dos primeiros moradores da Vila e minha vó conta muitas histórias dos momentos difíceis que viveram lá. Por exemplo, não havia ônibus para locomoção, sendo o trem o meio de transporte dos moradores. Para pegar um ônibus era preciso caminhar quilômetros a pé. Somente em 1967, a primeira linha de ônibus que ligava o bairro até a Praça Rui Barbosa chega ao local. Outra questão difícil era o abastecimento de água, meu pai

conta que ele e seus vizinhos iam buscar água em uma mina porque o fornecimento de água encanada não funcionava. As brigas entre os vizinhos eram constantes e havia somente uma viatura da polícia no bairro que não dava conta da segurança local, e começou então a violência e as mortes. Eu preciso abrir esse parêntese para contar sobre as histórias que ouvi de meu pai, na Vila tem até hoje a Paróquia do Frei Miguel, essa igreja foi fundamental para os moradores, pois fornecia além da religião, a sopa e o pão caseiro. Meu pai conta que o Frei Miguel visitava as casas e era um grande privilégio recebê-lo. A paróquia também proporcionou ao meu pai e a todos o primeiro contato com o cinema; eles projetavam na parede do salão paroquial filmes para os moradores. Ainda na década de 60, foi aberto um cinema na Vila Nossa Senhora da Luz. Meu pai era frequentador assíduo desse local, pois os cinemas de Curitiba eram todos situados no centro da cidade que era de difícil acesso para os moradores da Vila. Ouvi muitas histórias dos filmes de faroeste que passavam nesse cinema. Hoje no local do cinema há uma igreja dos mórmons. O bairro tinha sua própria vida, cinema, lojas, mercados, prestadores de serviço, campeonatos de futebol, igrejas e escolas. Após a chegada das indústrias, a condição de vida de alguns moradores melhorou, contudo, o bairro continuou desprovido de segurança e infelizmente aos poucos foi dominado pelo tráfico de drogas.

Em junho de 1967, a primeira escola da região começa a funcionar: Escola Municipal Vila Nossa Senhora da Luz, o Grupão. No dia 26 de junho de 1969, a Escola Municipal Albert Schweitzer foi inaugurada no bairro e até hoje está em funcionamento. É uma das onze escolas municipais de Curitiba que ofertam o Ensino Fundamental 2. O Ensino Fundamental 1 foi implementado em 2019 somente no período da tarde, ao mesmo tempo que as turmas de 6º ao 9º ano começaram a ser reduzidas, no início de 2023 foi implantado o ensino integral. A escola hoje atende os dois formatos: integral e meio período, mas já contemplou também o EJA no período noturno. A comunidade escolar é diversificada, tendo alunos de nível socioeconômico extremamente baixo e outros com nível mais elevado, além de estudantes que não moram na região, mas que frequentam a escola porque é conhecida como uma das melhores da região.

Apesar de ser uma escola pública, possui diversos recursos tecnológicos, a maioria fruto de doações das indústrias ao redor, como é o caso dos quadros interativos instalados nas salas ambientes. Além das 15 salas de aula, a escola possui uma biblioteca, um laboratório de ciências e uma sala ambiente para cada

componente curricular, essas salas possuem recursos como projetor, quadro interativo e jogos, sendo que somente na sala de inglês há 18 computadores além da lousa interativa, projetor e caixa de som. Esses recursos permitem que os estudantes tenham acesso a outras formas de aprendizagem além da sala de aula.

O bairro é conhecido pela criminalidade e brigas de facções que envolvem o tráfico de drogas, mesmo sabendo disso eu escolhi essa escola para exercer minha profissão e não tenho arrependimentos, vivo muitos momentos alegres com meus alunos e me realizo podendo contribuir de alguma forma na sua formação. Também já vivi momentos tristes, perdi alunos para o crime e para a mira das balas e isso também me faz refletir sobre as condições de vida daqueles jovens e que é preciso sim estar ali. Não sou do tipo que romantiza a educação, sei das dificuldades que enfrentamos, mas sinto orgulho de trabalhar na escola em que meu pai também estudou, contudo, infelizmente a escola está a caminho de deixar de atender aos estudantes de fundamental 2, a cada ano que passa as turmas são reduzidas, em 2023 não houve abertura de vagas para o 6º ano. O futuro da escola é incerto, porque a mantenedora não tem aprovado o fluxo de estudantes suficiente para manter as turmas de Ensino Fundamental II abertas, os estudantes estão sendo direcionados para os colégios estaduais da região e o fechamento das turmas vem ocorrendo gradativamente.

IMAGEM 1- A inauguração da Vila reuniu, além do prefeito Ivo Arzua e do governador Paulo Pimentel, o presidente Castelo Branco e uma comitiva de militares



Fonte: (Foto: Acervo Casa da Memória)

IMAGEM 2- Vista da Nossa Senhora da Luz de cima do Farol do Saber da Vila



Fonte: (Foto: Michelle Stival da Rocha/CMC)

IMAGEM 3 - Escola Municipal Albert Schweitzer



Fonte: acervo da escola

IMAGEM 4 - Laboratório de Inglês



Fonte: a autora, 2023

2.3 ABORDAGEM DE NAVEGAÇÃO: processo metodológico

Por meio da análise de duas atividades que planejei e desenvolvi em minhas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II na Escola Municipal Albert Schweitzer, nos anos de 2022 e 2023, tenho como objetivo estabelecer relações e reflexões sobre como essas atividades atendem aos princípios da pedagogia dos multiletramentos, com foco nos processos de conhecimento e como os princípios da pedagogia freireana podem embasar e justificar a abordagem pedagógica proposta na pesquisa, especialmente no contexto da promoção dos multiletramentos

A escolha de analisar especificamente essas duas atividades se deu pelo fato de terem sido planejadas, elaboradas e desenvolvidas com base nos preceitos da pedagogia dos multiletramentos e da pedagogia freireana. Muitas das atividades que desenvolvi anteriormente foram concebidas intuitivamente, motivadas pela percepção da necessidade de incorporar outros letramentos em minhas aulas. Ao planejar essas duas atividades em questão, utilizei os Processos de conhecimento como estrutura para elaborar uma sequência coerente. Embora nem todas as atividades que desenvolvo sigam rigorosamente os Processos de conhecimento, procuro contemplar aspectos da pedagogia dos multiletramentos e da pedagogia crítica em todas as propostas de aula que apresento aos meus alunos. No próximo capítulo, me dedicarei a desenvolver as análises, a partir dos critérios aqui mencionados.

CAPÍTULO 3

*"O professor não ensina aquilo que sabe, mas aquilo que é."
Paulo Freire*

3.1 EXPLORANDO ROTAS

Antes de proceder às análises das atividades escolhidas como parte do corpus da pesquisa apresentada nesta dissertação, considero ser importante tecer alguns comentários sobre como realizo o planejamento da minha prática docente de modo a atender as orientações da Rede Municipal de Educação (RME) que se caracteriza, por meio do seu currículo, como uma orientação para o planejamento do trabalho pedagógico, no meu caso como professora de língua inglesa. Nesse sentido, na prática docente é possível trilhar alguns caminhos tendo como mapa o currículo, na escola onde atuo o documento vigente é o da Prefeitura Municipal de Curitiba. Em 2020, o currículo municipal de língua inglesa foi modificado para garantir que estivesse de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e naquele momento os professores de língua inglesa foram convidados a repensar o currículo, conforme consta no documento:

Considerando o processo de construção histórica inerente a este documento, destaca-se a consolidação do Currículo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, do 1.º ao 9.º ano, em diálogo com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como fruto do trabalho coletivo dos profissionais da rede (CURRÍCULO ENSINO FUNDAMENTAL, VOLUME 4, LINGUAGENS, 2020, p.159)

Nesse documento, é encontrada a concepção de língua dos profissionais da rede municipal que é o inglês como língua franca, conforme BNCC. Segundo o texto, isso envolve desconstruir a concepção de que o inglês é exclusivo dos países onde é falado como língua materna e, em vez disso, reconhecê-lo como uma Língua Franca que faz parte da cultura de diversos outros lugares, conforme o trecho a seguir que está presente no documento:

acreditamos que o ensino apresentado neste documento abrange a perspectiva do inglês como Língua Franca. No entanto, optou-se por continuar usando o termo Língua Estrangeira porque estamos lidando com vários idiomas de circulação global, que não possuem o mesmo valor comunicativo e a mesma prevalência nas práticas educacionais. (CURRÍCULO ENSINO FUNDAMENTAL, VOLUME 4, LINGUAGENS, 2020, p. 161).

Acredito que essa decisão de manter o termo ‘língua estrangeira’ reflete uma abordagem consciente da complexidade linguística e cultural, considerando não apenas o status do inglês como língua franca, mas também a diversidade linguística e a necessidade de equidade no ensino de idiomas.

No currículo atual, os multiletramentos não são explicitamente mencionados como uma pedagogia ou abordagem pedagógica. No entanto, há referências a práticas de letramento que ressaltam sua relevância no contexto escolar. Essas práticas reconhecem a importância das habilidades de leitura e escrita em diversos contextos sociais mediados pela linguagem. O currículo adota uma abordagem de letramento crítico, e se apoia no texto de Jordão (2007) para justificar como entende o letramento crítico. A seguir apresento um trecho do documento para ilustrar:

Entendemos o letramento crítico como uma perspectiva que concebe a realidade enquanto um espaço no qual se constroem várias perspectivas sobre o mundo, que se hierarquizam e legitimam conforme determinadas visões são alcançadas como hegemônicas e impostas sobre as outras. Enquanto uma abordagem educacional, podemos compreender que o letramento crítico se baseia em uma “concepção de mundo como um espaço de complexidade, no qual perspectivas múltiplas são fundamentais para o processo interpretativo e para a construção de sentidos possíveis.” (JORDÃO, 2007, p.25). O que chamamos de realidade, de verdade, não está separado de seu leitor, pois estamos em processo constante de interpretação da realidade por meio de nossas experiências, ou seja, nossas visões são sempre leituras e interpretações que acontecem de forma localizada, e são construídas cultural, social e historicamente (JORDÃO, 2007). (CURRÍCULO ENSINO FUNDAMENTAL, VOLUME 4, LINGUAGENS, 2020, p.164)

O papel do professor, nesse contexto, é fundamental como mediador entre os conhecimentos já internalizados pelos alunos e novas práticas e conhecimentos que podem ser ensinados na escola. Essa perspectiva de letramento crítico destaca a necessidade de capacitar os alunos a se tornarem leitores proficientes e produtores de textos em diferentes áreas do conhecimento, utilizando uma variedade de recursos de comunicação humana que refletem a diversidade de interações sociais.


No currículo do ensino fundamental, os conteúdos de língua estrangeira estão organizados de modo a integrar conhecimentos que estão interligados aos demais componentes curriculares. Essa abordagem possibilita que os professores incorporem a língua estrangeira de maneira articulada aos conhecimentos de outras disciplinas, utilizando-os como ponto de partida para o ensino da língua estrangeira. Esse enfoque permite uma abordagem mais flexível e contextualizada, ampliando as oportunidades de aprendizagem para os alunos. Já nos anos finais, os objetivos do ensino visam o aprofundamento da compreensão da língua/cultura permeado pelo conhecimento

linguístico, com o objetivo de promover a comunicação e a negociação de sentidos que ela envolve. A progressão dos conhecimentos apresentados por esta organização curricular pretende contemplar aspectos comunicativos das experiências humanas que fazem parte da vida dos estudantes. A organização dos conteúdos de Língua Estrangeira na educação básica é concebida de forma a integrar conhecimentos que estão interligados aos demais componentes curriculares. Essa abordagem possibilita que os professores incorporem a língua estrangeira de maneira articulada aos conhecimentos de outras disciplinas, utilizando-os como ponto de partida para o ensino da língua estrangeira.

Nesse sentido, um dos principais desafios enfrentados pelo currículo da Rede Municipal de Ensino (RME), atualmente, não se limita apenas ao componente curricular de língua estrangeira, mas diz respeito à falta de alinhamento com o currículo do estado do Paraná. Isso tem acarretado problemas nas avaliações de larga escala, como a Prova Paraná, pois os conteúdos são abordados em momentos distintos nos currículos do estado e da prefeitura, o que tem resultado em desempenhos insatisfatórios nas avaliações, gerando pressões sobre as escolas.

A orientação recebida da Secretaria Municipal de Educação (SME) é que os professores devem seguir exclusivamente o currículo da RME. A seguir apresento uma imagem do currículo do segundo trimestre do 9º ano, em cada coluna são apontados respectivamente os objetivos, os conteúdos e os critérios de ensino-aprendizagem.

FIGURA 4 - Currículo



Língua Estrangeira

9.º ano



2.º Trimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre como as relações pessoais são mediadas por regras de convivência, e como o modo das pessoas se expressarem interfere nessas relações. • Analisar como as ações humanas podem provocar ou auxiliar na solução dos problemas enfrentados no mundo. • Comunicar-se sobre habilidades, possibilidades, permissões e solicitações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação sobre habilidades, possibilidades, permissões e solicitações. 	<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunica-se, sendo compreendido na ideia que deseja veicular a respeito do conteúdo. • Faz uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação. • Compila as ideias-chave de textos por meio de tomada de notas. • Analisa posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo. • Escuta e compreende gêneros discursivos sobre o conteúdo. <p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam. • Explora ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.

Na coluna dos conteúdos não há menção específica da parte gramatical a ser trabalhada, e a informação é “comunicação sobre habilidades, possibilidades, permissões e solicitações e, nesse caso, a gramática é o verbo modal ‘can’. Confesso que quando recebi a orientação de trabalhar a partir desse currículo, o seu formato me pareceu confuso porque eu estava habituada a ter de modo bem específico o vocabulário, a gramática e os gêneros textuais a serem trabalhados. Porém, eu sempre reclamava que me sentia amarrada pelo documento e esse formato novo trouxe maior flexibilidade e me permitiu trabalhar com mais liberdade de escolha dos gêneros textuais e dos encaminhamentos metodológicos para o planejamento dos conteúdos e atividades.

Destarte, para organizar o meu plano de ensino trimestral, utilizo a leitura desse documento como ponto de partida, especialmente focando nos critérios de ensino-aprendizagem. Com base nessas diretrizes, defino quais temas, vocabulário e gramática serão abordados ao longo do trimestre. Vale ressaltar que a escola possui um modelo de plano de ensino que deve ser seguido, fornecendo uma estrutura e direcionamento para o processo de planejamento das aulas. Apresento a seguir, a título de exemplo, um plano que elaborei para o segundo trimestre do ano de 2023 para as minhas turmas do 9º ano.

FIGURA 5 - Plano de ensino

 CURITIBA	ESCOLA MUNICIPAL ALBERT SCHWEITZER COMPONENTE CURRICULAR: INGLÊS PROFESSOR: VANESSA PONTES TURMAS: 9º AT, BT	
---	---	---

PLANEJAMENTO DE ENSINO: 2º TRIMESTRE

OBJETIVOS					
- Expressar opinião pessoal. Expressar proibição/obrigação. Expressar habilidades, possibilidades, permissões. - Comunicar-se sobre habilidades, possibilidades, permissões e solicitações. - Compreender como a diversidade permeia as relações sociais e culturais no âmbito local e global.					
AULAS PREVISADAS	CONTEUDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	METODOLOGIA	RECURSOS	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
4 aulas	CAN/ CAN'T Comunicação sobre habilidades, possibilidades, permissões e solicitações	Utiliza adequadamente as funções linguísticas para comunicar opiniões, proibições, obrigações e conselhos.	A partir da pedagogia dos multiletramentos e a aprendizagem baseada nos processos de conhecimento (experientiar (o conhecido; o novo), conceitualizar (nomeando; teorizando), analisar (funcionalmente; criticamente) e aplicar (apropriadamente; criativamente). (COPE; KALANTZIS, 2015) e prática situada (que se constitui pela aprendizagem por meio de	- Quadro de giz - Textos impressos e digitais; - Lousa interativa - Computadores e tablets; - Folhas de exercícios. - Música e vídeos - Projetor - Exercícios online	- Trabalho em sala, folha de atividades. - Trabalho em grupo com apresentação oral. - Prova escrita
4 aulas	Conectivos	Utiliza conectores indicadores de adição, condição, oposição, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva	(COPE; KALANTZIS, 2015) e prática situada (que se constitui pela aprendizagem por meio de	Para realização de aulas com recursos	-Os estudantes de inclusão serão avaliados com as devidas adequações e de acordo com suas necessidades, sejam

Fonte: a autora. (2º trimestre de 2023, 9ª ano.)

O modelo fornecido pela escola é dividido em seis colunas: aulas previstas, conteúdos, critérios de ensino-aprendizagem, metodologia, recursos e instrumentos de avaliação, respectivamente. No plano de ensino descrevo a metodologia que irei utilizar com os estudantes ao longo do trimestre, mas não descrevo as atividades especificamente, essas aparecem no meu caderno pessoal de planejamento de aulas. Na metodologia eu aponto que irei utilizar a pedagogia dos multiletramentos, bem como os processos de conhecimento levando em consideração os saberes trazidos pelos alunos.

A partir de 2023, foi solicitado pelo setor pedagógico que constasse no plano de ensino que os estudantes de inclusão receberão adequações mediante necessidade individual, o que é uma inverdade, porque infelizmente eu não consigo adequar individualmente as necessidades dos alunos por falta de conhecimento específico, isto é, não sei como adequar atividades para casos de TEA (transtorno do espectro autista) e os estudantes com síndrome de Down. Para tentar amenizar esta situação, faço diversas pesquisas na internet em busca de adequações para língua inglesa no contexto da escola regular, mas infelizmente não tenho encontrado informações que possam me ajudar a trabalhar de forma mais adequada, levando-se em conta as necessidades especiais dos alunos de inclusão. Assim, sigo minha intuição e faço adequações como redução de exercícios, uso de mais imagens e exercícios mais mecânicos como os de múltipla escolha, e verdadeiro ou falso. Outrossim, a dificuldade em adequar atividades de modo individual é a falta de tempo, uma vez que a carga horária semanal para planejamento é de quatro horas, e não consigo planejar o cronograma, selecionar os materiais, definir recursos, elaborar atividades, fazer correções e preencher relatórios individuais dos estudantes de inclusão nesse curto período de tempo. Algumas vezes preciso elaborar as atividades em casa, fora do meu horário de trabalho.

Acredito ser importante trazer essas reflexões sobre os estudantes de inclusão, pois nos últimos anos, tenho observado um aumento significativo na pressão relacionada às atividades escolares, especialmente no que diz respeito aos alunos com laudos médicos de TDAH, TEA, TOD⁶ que necessitam de um trabalho pedagógico de inclusão. Esta pressão, em grande parte, provém da mantenedora da

⁶ Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, transtorno do espectro autista, transtorno opositor desafiador.

instituição, que exige dos professores uma adequação das atividades, conforme mencionei acima, de modo a atender esses alunos com necessidades de inclusão, sem, no entanto, fornecer o suporte necessário aos professores e aos alunos para essa adaptação.

A questão central reside em como adequar as atividades de maneira eficaz diante da diversidade de necessidades dos alunos. Embora o ideal fosse adaptar as atividades individualmente para atender às demandas específicas de cada estudante, a realidade da minha sala de aula se apresenta desafiadora devido ao grande número de alunos. Neste ano, por exemplo, estou lidando com quatro estudantes com laudo médico de TDAH, um laudo de síndrome de Down e dois laudos de TOD, além de outros 12 alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas que não possuem acompanhamento médico formal. Esse cenário demandaria a elaboração de 16 atividades distintas, além das atividades regulares, o que se torna inviável dentro do limite de tempo disponível para planejamento, que se resume a quatro horas semanais.

Diante desse contexto desafiador, tenho encontrado nos multiletramentos uma ferramenta essencial para enriquecer minhas aulas. Ao integrar uma variedade de modos semióticos nas atividades, tenho observado que os alunos com dificuldades têm conseguido compreender melhor minhas propostas pedagógicas. Por exemplo, alunos com dificuldades motoras ou de atenção demonstram um desempenho mais satisfatório em atividades realizadas no laboratório de informática, como exercícios online e *webquest*. Na imagem 5 que apresento a seguir, é possível observar dois alunos realizando exercícios online que foram selecionados especialmente para eles responderem.

IMAGEM 5 - Laboratório de Inglês



Fonte: a autora, 2023.

A imagem acima é do laboratório de inglês ou *English Lab*. Essa sala foi criada a partir de um projeto de uma professora que já atuava antes da minha chegada à escola, dada a sua necessidade de implantar as TDICs nas suas aulas de inglês, o que culminou na implantação definitiva da sala como um recurso de aprendizagem. Diante disso, a equipe diretiva da escola optou por ter uma professora de inglês, por turno, somente para o laboratório de inglês com o objetivo de planejar junto com as professoras que estão em sala de aula e desenvolver os mesmos conteúdos a partir do uso das TDICs. No meu caso, eu mesma preparo as aulas que faço no *English Lab* porque as escolhas de materiais que faço são pessoais. Como somos seis professoras, três pela manhã e três à tarde, optamos por fazer um revezamento no laboratório de inglês, mas de maneira voluntária. Eu já fiquei 2 anos trabalhando lá, mas prefiro a sala de aula, porque em sala estou mais próxima dos alunos e consigo ter uma relação de diálogo que busco para realizar as atividades. O *English Lab* também possui um blog onde são postadas as atividades realizadas.

Voltando à questão do planejamento das atividades, como já mencionei anteriormente, foi de maneira intuitiva que alterei minha prática em sala de aula, pois não obtinha nenhum resultado positivo, em termos de aprendizagem, a partir da forma como eu atuava, numa perspectiva bancária de ensino. Ou seja, os estudantes não aprendiam a língua pela língua da mesma forma que não conseguiam argumentar

criticamente sobre os assuntos trazidos para as aulas. Sendo assim, passei a escolher assuntos para minhas aulas que fossem mais relevantes para os alunos, como por exemplo, discussões sobre tecnologia ou até mesmo notícias do momento que eles mencionam em sala de aula. Um exemplo disso, é a temática do racismo, que foi motivada pelos próprios estudantes que comentaram o caso de racismo sofrido pelo jogador de futebol Vinícius Jr, em 2023. A partir dessa fala, em que exerci a escuta atenta a um assunto de interesse dos alunos que surgiu espontaneamente em sala de aula, planejei a atividade que analiso em primeiro lugar neste capítulo.

Entendo que a diversidade das salas de aula, as novas tecnologias digitais e as mudanças sociais, tornam inviável, hoje, tentar manter somente práticas pedagógicas tradicionais em sala de aula, pois os estudantes de hoje são diferentes e vivem cercados de informações. No entanto, percebo que um dos aspectos negativos desta avalanche de informações que eles recebem principalmente pelo uso do celular, os tornam na maioria das vezes sufocados. A internet e as redes sociais bombardeiam o tempo todo os jovens e nós mesmos, o que me leva a fazer vários questionamentos sobre este cenário em relação ao trabalho docente nas escolas, em sala de aula. Um deles é: como competir com a imensa quantidade de informações encontradas na internet ou ainda com seu formato multissemiótico? Todavia, nesses últimos anos tenho observado que não podemos lutar contra os recursos das TDICs porque os estudantes são da era digital e tem muita facilidade para lidar com dispositivos e aplicativos, mas não sabem, por exemplo, filtrar ou selecionar informações de qualidade nos sites de busca. Sendo assim, é preciso aprender a lidar com essa nova realidade da escola e reconhecer que o Google consegue trazer toda e qualquer informação rapidamente, mas essas ferramentas não são nossas inimigas, pelo contrário, podem ser grandes aliadas no processo de ensino e aprendizagem

Segundo Cope e Kalantzis,

presenciamos uma nova geração, a geração "P", de participativa. Esses aprendizes têm tipos de sensibilidade diferentes dos experimentados pelos estudantes do nosso passado recente. Eles têm em suas mãos *smartphones* ubíquos, conectados a novas mídias sociais que lhes permitem se comunicar com pessoas a qualquer hora do dia, em qualquer lugar. (COPE, KALANTZIS, PINHEIRO, 2020, p. 26)

Vale ressaltar aqui que não são todos os estudantes que possuem *smartphones* nas mãos, uma vez que, no Brasil, há um abismo socioeconômico e isso

ficou muito evidente durante o período de ensino remoto na pandemia. Lembro de receber relatos de estudantes que em casa havia apenas um dispositivo de telefone e 3 crianças para acompanhar as aulas no canal do *Youtube*. Apesar de ser uma geração da era digital, o acesso às tecnologias digitais nas regiões periféricas de Curitiba ainda é bem limitado. Já vi estudantes portando celulares que não funcionam, mas eles os carregam na tentativa de se igualar aos demais estudantes. Outrossim, não são todas as escolas que têm disponíveis recursos tecnológicos digitais que possam ser usados pelos professores.

Outro aspecto que vale a pena ressaltar é a diferença entre os estudantes da geração atual e os estudantes das gerações anteriores. Essa diferença não se restringe somente ao uso de celulares, conforme afirmam Cope, Kalantzis e Pinheiro no trecho que transcrevo a seguir:

Enquanto a geração anterior estava, em geral, acostumada a interagir como telespectadora de histórias de cinema e da televisão, meios de comunicação intrínsecos à dinâmica de produção da “mídia de massa”, a geração “P” está cada vez mais familiarizada com personagens de histórias de videogame e de *fanfics* on-line, podendo atuar no próprio modo como essas histórias terminam. Enquanto a geração anterior costumava ouvir as “40 melhores músicas” de uma *playlist* gerada por uma rádio, a geração “P” constrói suas próprias *playlists* em seus smartphones, cujas músicas variam de acordo com as preferências de cada usuário. (COPE, KALANTZIS, PINHEIRO, 2020, p. 26)

Essas são algumas diferenças entre os estudantes da geração anterior e a atual. O tempo livre dos jovens de hoje não é mais ocupado com livros, jogos de tabuleiro e gibis, mas sim com redes sociais, jogos on-line e aplicativos em seus celulares. O tempo em que ficam em cada uma dessas atividades também é diferente, ficar assistindo um filme por uma hora e vinte minutos é demais para eles, a rapidez da internet e dos vídeos como *reels* do Instagram e os shorts do *Youtube* é o tempo que eles estão habituados, não vamos discutir aqui benefícios e malefícios dessas produções, mas não se pode negar que esses jovens produzem conteúdos, basta entrar no aplicativo chinês *Tik Tok* e ver a quantidade de vídeos com edições mirabolantes, *mash ups* e efeitos que aparecem.

A questão é que temos uma nova geração de estudantes e precisamos desenvolver abordagens pedagógicas coerentes com essa nova realidade social dos nossos alunos. Na verdade, precisamos de uma escola para esses estudantes de gerações diferentes da nossa, que justamente por conta do desenvolvimento das

tecnologias de informação e comunicação da sua geração, passam a acessar conhecimentos de outra forma e precisam estar preparados para lidar com tantas informações que chegam até eles, muitas vezes falsas. Segundo Cope, Kalantzis, Pinheiro (2020), novos tipos de ambiente escolar e de *designs* de aprendizagem vem surgindo, bem como se percebe uma mudança nos currículos que encorajam os estudantes a se tornarem sujeitos ativos. Contudo, mesmo com as mudanças curriculares, precisamos de uma transformação da profissão docente, ou seja, precisamos de professores que sejam *designers* de aprendizagem, isto é, professores que criem condições nas quais os aprendizes possam assumir maior responsabilidade pelo próprio aprendizado.

Nesses meus 12 anos de escola pública, vejo nitidamente, a resistência de alguns colegas de trabalho às novas tecnologias, não somente pela falta de domínio das ferramentas digitais, mas também por acreditar que os jovens precisam se enquadrar ao modelo de escola de sempre, precisam ouvir muito e falar pouco, questionar nunca. Quando surgem discussões sobre temas como racismo, orientação sexual e feminismo, geralmente é falado que não condiz com o conteúdo do momento, e acaba se perdendo uma oportunidade de tratar de temas sociais importantes que se encaixam em praticamente todos os conteúdos, e mesmo que não se encaixem, precisamos ouvi-los, ensinar-lhes a argumentar, respeitar a diversidade e dessa maneira auxiliar na sua formação cidadã como defendida por Paulo Freire em sua pedagogia crítica.

Outro aspecto que tem me chamado atenção nos últimos anos, e que quero ressaltar aqui antes de iniciar a análise das atividades, e que tenho conversado com os estudantes sobre isso, é o tempo de atenção que está cada vez mais curto. Há uma dificuldade de se manter focado por longos períodos de tempo e eu atribuo isso, em grande parte, às redes sociais e aos celulares. Essa questão sobre a mudança no tempo de atenção dos jovens ficou evidente durante a pandemia da Covid19 em 2020, pois poucos conseguiam acompanhar as aulas remotas, e quando acessavam as aulas para assistir, não ficavam até final; segundo alguns com quem conversei, os vídeos eram muito longos e entediante. Ora, competir com as redes sociais e os jogos on-line é impossível. A velocidade dos vídeos disponíveis para os estudantes é surpreendentemente rápida, muitas vezes limitando-se a cerca de 15 segundos. Nesse contexto, um vídeo com duração de 2 minutos já é considerado longo. Ao refletir sobre essa dinâmica, surge a preocupação em relação à extensão das aulas

expositivas tradicionais, que geralmente têm uma duração média de 50 minutos. Sobre esse assunto, Bohn afirma que existem indicações de que estamos alterando nosso estilo de pensamento.

Enfrentamos desafios para acompanhar palestras extensas, visto que as apresentações em congressos têm sido reduzidas para apenas 10 minutos. Enquanto os slides do *PowerPoint* do palestrante são exibidos, discretamente consultamos as informações do apresentador em nossos dispositivos eletrônicos, como *iPad* ou *iPod*. (BOHN, 2013, p. 93)

Diante disso, gostaria de abordar dois aspectos que considero relevantes: em primeiro lugar, acredito que seja necessário de alguma forma moderar esses excessos do mundo digital, ou ao menos conscientizar os estudantes sobre os possíveis impactos negativos dessas práticas excessivas. Em segundo lugar, é crucial repensar as abordagens pedagógicas utilizadas em sala de aula, é essencial explorar formas inovadoras de engajar os estudantes na produção de conhecimento. Isso inclui não apenas promover a produção de conteúdo pelos alunos, mas também incorporar de maneira criativa as ferramentas digitais disponíveis como suporte para essa produção.

Ainda segundo o Bohn, o mundo digital trouxe novos atores e rupturas para a sala de aula, antes tradicional, na qual a voz de autoridade do professor é colocada à prova. Contudo, não vejo essa ruptura como algo negativo, há muito que se fala sobre formar estudantes mais críticos para saberem atuar na sociedade, a lutar por seus direitos. Todavia, como podemos criar espaços educacionais em que os estudantes possam se tornar sujeitos autônomos, responsáveis e coprodutores de sua aprendizagem se não lhes dermos chance de se expressar? No ambiente escolar, infelizmente, ainda persiste o ensino centrado no professor, que muitas vezes não escuta e dialoga com os estudantes, porque sua prática pedagógica está pautada numa perspectiva de educação bancária. Para Freire (2014), diálogo é o motor primário do desenvolvimento da consciência crítica. O educador também afirma que é por meio do diálogo que os estudantes podem compreender opiniões e posturas diferentes e diminuir o teor emocional, por exemplo, mediante situações políticas estarem mais dispostos à “prática do diálogo e não da polêmica”; com isso, tornam-se “receptivos ao novo”, dispostos sempre a “revisões”, e a “negar a transferência da responsabilidade”.

Considero fundamental reconhecer que o diálogo é a base para a construção de uma educação mais inclusiva e participativa. É neste viés que, na próxima seção,

irei compartilhar minha experiência pessoal em sala de aula, destacando os desafios e oportunidades encontrados ao buscar criar um ambiente que valorize o diálogo e a expressão dos estudantes.

3.2 CHEGANDO AO DESTINO: reflexões e experiências na sala de aula

Quero iniciar essa seção com as seguintes questões: Para que serve a educação? Para quem estamos educando? A primeira pergunta é o tema do texto de Biesta em seu artigo *What is education for?* (2015) aponta três grandes propósitos para a educação: a qualificação, que destaca a importância da aquisição de conhecimentos e habilidades para que os estudantes alcancem sucesso acadêmico e cumpram padrões específicos; a socialização que por sua vez, se concentra nos aspectos sociais e culturais da educação, visando ao desenvolvimento dos estudantes como membros ativos da sociedade; e a subjetificação, cujo foco está no desenvolvimento dos alunos como indivíduos dotados de agência, iniciativa e responsabilidade. (BIESTA, 2015)

A segunda pergunta: “para quem estamos educando?” remete a Paulo Freire. Segundo Paulo Freire, estamos educando para a conscientização e a libertação. Ele acreditava que a educação não deveria ser apenas um processo de transmitir informações, mas sim um meio de empoderar os indivíduos para que possam compreender criticamente o mundo ao seu redor e agir para transformá-lo. (FREIRE, 1979; 2007; 2015). Freire (2015) enfatizava a importância da educação como prática de liberdade, onde os educadores e os educandos estão envolvidos em um processo dialógico e participativo, promovendo a reflexão crítica, a consciência social e a ação transformadora.

Dessa forma, as duas perguntas e suas respostas se relacionam com os multiletramentos ao considerar que os estudantes devem ser protagonistas na aquisição de conhecimento e serem capazes de atuar ativamente na sociedade. O ponto de partida para professores seriam os movimentos epistêmicos ou processos de conhecimento, pois a partir deles é possível navegar em diversas áreas por meio de diversos modos semióticos. De acordo com Mary Kalantzis e Bill Cope, os processos de conhecimento têm origem em tradições pedagógicas consolidadas, que são ampliadas e complementadas para proporcionar aos alunos uma variedade mais equilibrada de atividades e abordagens epistêmicas (KALANTZIS, COPE, 2023).

Portanto, os multiletramentos se alinham com várias estratégias de ensino e aprendizagem predominantes, sugerindo que os educadores enriqueçam suas práticas existentes. Isso implica ampliar seu repertório pedagógico para atender às diversas necessidades dos alunos e aos diferentes objetivos educacionais em várias áreas de conhecimento.

Ao pensar no *design* das aulas tento, porque é necessário, é exercício mental para sempre lembrar disso, colocar os estudantes no centro do planejamento e considerar todo o contexto histórico, social, cultural e econômico no qual eles estão inseridos. Acredito que o ato de planejar é tão complexo quanto ao de ministrar as aulas, pois é preciso antecipar e prever dúvidas que podem nem surgir, preparar questionamentos que podem não ser feitos e até mesmo estar pronto para mudar tudo caso não haja o engajamento necessário, porque essa é a realidade da sala de aula.

Antes de partir para a análise das atividades, acredito ser necessário retomar o que eu entendo por atividade, conforme já mencionado no capítulo 1, eu entendo atividade como um conjunto de tarefas diversificadas a serem executadas pelos estudantes, cujo formato e grau de dificuldade são variados.

Com isso em mente, nas próximas páginas, analisarei as atividades que escolhi segundo os critérios já descritos anteriormente na sessão em que explico a abordagem de minha pesquisa, para responder às perguntas, quais sejam: 1) Em que medida as atividades que elaborei e desenvolvi com meus alunos do 9º ano estão alinhadas com a perspectiva dos multiletramentos, conforme os processos de conhecimento propostos por Cope e Kalantzis (2015)?, e 2) Como os princípios da pedagogia freireana podem embasar e justificar a abordagem pedagógica proposta no estudo, especialmente no contexto da promoção dos multiletramentos no meu contexto de atuação e na escola pública de forma geral?

Para organizar as análises, optei por dividir esta seção em duas para analisar separadamente cada atividade. Primeiramente, recorri às minhas anotações e meu caderno de planejamento a fim de relembrar os detalhes do que havia planejado, ou seja, as minhas anotações fazem parte do corpus da pesquisa e serão fundamentais para que eu possa retomar alguns detalhes sobre o modo como desenvolvi as atividades em minhas aulas. Em seguida, retomei os arquivos das atividades e os trabalhos realizados pelos alunos.

A primeira atividade será analisada pela perspectiva dos multiletramentos e os processos de conhecimento propostos por Cope e Kalantzis, e procurarei identificar

cada movimento epistêmico e os descreverei conforme eu vou interagindo ou dialogando com os alunos na realização das diferentes tarefas que eu vou desenvolvendo com eles durante as aulas. Por outro lado, o desenvolvimento em sala de aula da segunda atividade é examinado sob a ótica da pedagogia crítica de Paulo Freire, em que buscarei analisar como os conceitos de diálogo e conscientização, propostos pelo educador, vão aparecendo em minha prática de sala de aula à medida que os alunos vão realizando as tarefas da segunda atividade que elaborei e desenvolvi em sala de aula. Acredito que nas duas atividades que apresentarei podem ser identificadas características das duas perspectivas, porém procederei às análises de forma separada para uma melhor organização das minhas reflexões.

3.2.1 Primeira parada: a atividade sobre redes sociais

No ano de 2022, durante o período da tarde, ministrei aulas para três turmas de 9º ano, cada uma composta por cerca de 30 estudantes com idades entre 13 e 15 anos. Esses grupos já estavam sob minha orientação desde o 8º ano, o que contribuiu positivamente para o desenvolvimento das atividades, pois já os conhecia bem e pude antecipar alguns desafios, como a falta de familiaridade com ferramentas digitais e possíveis ausências de alguns estudantes.

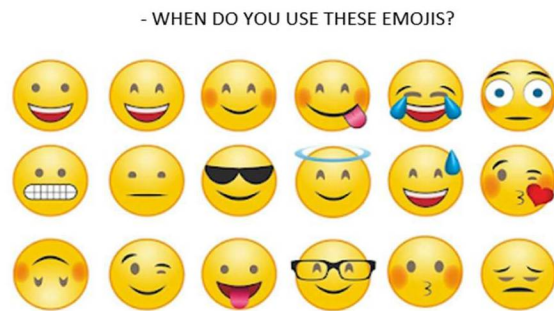
Diante desse cenário, a primeira atividade que planejei naquele ano, e que trago aqui para explorar a presença de elementos da perspectiva dos multiletramentos em minhas aulas teve a seguinte proposta: antes de iniciar a pesquisa e a seleção de materiais, conduzi uma conversa com os estudantes, abordando o tema das redes sociais, tema previsto no currículo da Prefeitura de Curitiba para o 9º ano. Para isso, escrevi no quadro as palavras "*Social Media*" e incentivei os alunos a compartilharem suas experiências, incluindo quais redes sociais utilizavam, suas preferências, experiências positivas e negativas, e se consideravam as redes sociais ambientes seguros para interação. Esse primeiro passo está atrelado ao processo de conhecimento 'experientiar o conhecido', uma vez que o tema apresentado faz parte do cotidiano desses jovens. A partir desse diálogo, identifiquei algumas necessidades e preocupações dos alunos que incluíam questões como tempo gasto online, *cyberbullying* e segurança na internet.

O objetivo final era a criação de uma rede social ou aplicativo que fosse relevante para eles. O caminho foi longo e o planejamento foi alterado algumas vezes devido ao engajamento dos estudantes ou a falta dele. Com essas turmas, planejei trabalhar com os estudantes primeiramente em sala de aula, em seguida na sala ambiente de inglês e por fim com apresentações.

O meu ponto de partida, geralmente, é trabalhar com o processo de conhecimento ‘experenciar o conhecido’, por isso em sala, fiz um *brainstorming* sobre as redes sociais que eles usam, e perguntei para quê eles utilizam cada uma delas. Segundo os processos de conhecimento, nessa etapa os estudantes trazem para a situação de aprendizagem “perspectivas, objetos, ideias, formas de comunicação e informação que lhes são familiares e refletem suas próprias experiências e interesses” (COPE, KALANTZIS, PINHEIRO, 2020, p.74). As redes sociais mais citadas pelos estudantes nos três grupos foram: *Instagram, Tik Tok, Youtube e WhatsApp*. Como tenho somente 2 aulas de cinquenta minutos por semana, este tempo é curto para desenvolver o que eu gostaria, porque também existe a demanda do currículo da RME e seus conteúdos que eu preciso cumprir. Nesta primeira etapa do desenvolvimento do processo de conhecimento de “experimentar o conhecido”, não houve nenhum grande desafio, somente uma conversa sobre as redes sociais e suas funções Além disso, expus quanto tempo eu gastava na rede social que utilizo, e diante disso eles também expuseram o tempo gasto online, que variou de 0 (pois uma estudante não possuía rede social) a 9 horas por dia, e alguns jovens mencionaram virar a noite online.

Em seguida, abordei com os alunos a linguagem usada na Internet para contemplar o que o currículo pede: comunicação em ambientes virtuais. Nesse momento, se fez presente o processo de conhecimento denominado ‘conceitualizar nomeando’ que ocorre quando os estudantes agrupam informações em categorias, aplicam termos de classificação e definem esses termos (*id.ib*, p. 75). Para isso coloquei no quadro alguns emojis 😊 😞 😡 (*happy, sad, angry*) e perguntei aos alunos qual é o significado de cada um deles. Em seguida distribuí em uma folha impressa as atividades sobre emojis que elaborei para ser realizada na sequência, conforme apresento a seguir, na Figura 6.

FIGURA 6 - Emojis



- WHAT DO THEY MEAN?

Fonte: A autora, 2022.

Nesta atividade o meu objetivo também foi revisar vocabulário de alguns adjetivos. Questionei a turma sobre o porquê de usarmos emojis ao invés de palavras, e alguns disseram que usam emojis porque, às vezes, são mal interpretados e os emojis ajudam para que eles sejam melhor compreendidos nas trocas de mensagens. Outros disseram porque era mais fácil usar emojis do que escrever. Esse questionamento pode se caracterizar como um navegar entre os processos de conhecimento de 'experienciar o conhecido' e 'experienciar o novo' uma vez que os estudantes partiram do que era conhecido: os emojis, e descobriram o novo, ou seja, foram expostos a novas informações sobre os sentidos que podem ser construídos a partir de diferentes leituras que as pessoas fazem desses emojis. Ou seja, eles mesmos foram percebendo que, entre eles, houve diferentes interpretações do mesmo emoji, que variou muito entre eles.

Em seguida, escrevi na lousa: *2night, 4ever, gr8*, e nesse momento eles tiveram mais dúvidas. A questão do modo como a língua inglesa é praticada em contextos de comunicação rápida, com abreviações como acontece nas redes sociais, foi nova para a maioria dos alunos, pois as abreviações em inglês exigem um conhecimento de pronúncia, e aqui mais uma vez o processo de conhecimento de 'experienciar o novo' se fez presente à medida que em que envolveu textos de uma variedade desconhecida dos alunos, ou seja, novos significados que até o momento não faziam parte de suas experiências cotidianas foram introduzidos, uma vez que eles certamente usam abreviações em língua portuguesa em suas interações nas redes sociais, mas não têm esta prática em língua inglesa. Uma das dificuldades que

os alunos tiveram foi a fonética da língua inglesa que é pouco trabalhada em sala de aula, pelo menos no meu contexto de ensino. A pronúncia das palavras geralmente é treinada de forma coletiva por meio da repetição de áudio ou da minha própria fala. É muito difícil, pelo menos para mim, trabalhar a fala/pronúncia em inglês diante da quantidade de alunos, outrossim, a maioria deles sente muita vergonha de ler e se expressar em inglês. Estou sempre em busca de superar essa dificuldade.

A segunda tarefa foi transcrever as mensagens que apresento a seguir, na Figura 7, para a língua escrita e para isso eles receberam um smartphone de papel.

FIGURA 7 - Abreviações



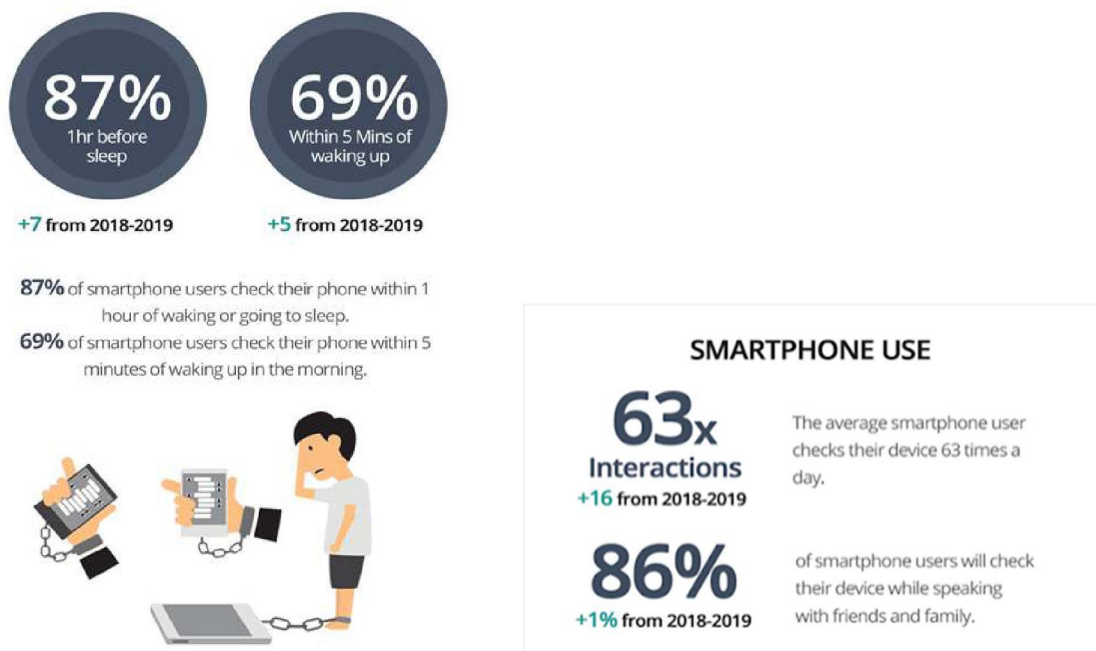
Fonte: a autora, 2022.

Meu objetivo com esta tarefa foi, além de trabalhar com as abreviações, revisar o vocabulário dessas mensagens e discutir se elas têm semelhanças com mensagens reais que enviamos para as pessoas no nosso dia a dia. Nessa tarefa, que parece tão simples, e cujo objetivo poderia ter sido apenas transcrevê-la, houve um movimento epistêmico não previsto por mim, pelo menos naquele momento. Os estudantes mencionaram que ninguém escreve desse jeito para os amigos, e afirmaram que eles geralmente usam emojis e outras palavras. Fizemos a reescrita das duas mensagens no quadro da maneira que eles mencionaram que seria. Ou seja, houve ali uma análise crítica por parte deles e eu aproveitei esse momento para que eles produzissem coletivamente e colaborativamente a reescrita das duas

mensagens. Nesse sentido, se estabeleceu o processo de conhecimento “analisar criticamente”, isto é, os alunos praticaram de forma autônoma, sem minha intervenção, o ‘aplicar criativamente e apropriadamente’ nos processos de conhecimento. Vale ressaltar que isso aconteceu somente em um dos grupos, e diante do questionamento deles eu incluí no meu planejamento, para que eu pudesse questionar os demais grupos sobre a questão de que ninguém escreve mensagens daquele jeito que está apresentado na tarefa que eu apresentei. Contudo senti que houve falta da espontaneidade dos outros grupos, isto é, a ideia não partiu deles como aconteceu no primeiro grupo e isso fez com que o resultado fosse diferente, ou seja, as frases não ficaram tão elaboradas e o interesse em realizar a atividade foi menor.

Na aula seguinte, fizemos a leitura de um infográfico sobre o uso dos smartphones nos momentos de dormir e levantar, conforme apresento na Figura 8.

FIGURA 8 - Infográfico



Fonte: <https://www.bankmycell.com/blog/smartphone-addiction/>, 2022.

A escolha desse gênero textual, o infográfico, foi porque ele agrega texto verbal e não verbal, integrando recursos visuais e textuais com o objetivo de comunicar informações de maneira clara e sucinta. De maneira geral, ele simplifica dados ou conteúdos volumosos, com o propósito de torná-los mais acessíveis e compreensíveis para os estudantes. O tema sobre celulares se deu pelo levantamento

feito sobre as necessidades da turma, conforme já mencionado, e eu encontrei esse infográfico por meio de pesquisa que realizei na internet.

Antes de mostrar o texto perguntei aos alunos qual é a primeira coisa que eles fazem quando acordam e a maioria disse olhar o celular antes de qualquer outra coisa. A segunda pergunta foi sobre o que faziam antes de dormir, novamente o celular foi o mais mencionado; alguns inclusive disseram pegar no sono olhando o celular e dormirem com ele sobre a barriga. Aqui é possível observar o primeiro processo de conhecimento: ‘experimentar o conhecido’ esse processo envolve a reflexão sobre a experiências de vida dos estudantes (COPE, KALANTZIS, PINHEIRO, 2020, p.77). O segundo processo presente nessa tarefa é o ‘experenciar o novo’, que consiste em introduzir algo menos familiar, mas que faça algum sentido apenas por imersão (*id.ib.*). Nessa tarefa explorei a imagem presente no infográfico, perguntando para eles o que essa alga atrelada ao smartphone poderia significar. Eles rapidamente disseram que as algas estão relacionadas à dependência que as pessoas têm do dispositivo. O terceiro processo de conhecimento é o ‘analisar criticamente’ que consiste na avaliação das perspectivas que os estudantes fazem em relação ao texto (COPE, KALANTZIS, PINHEIRO, 2020, p.81). Assim, questionei de que modo estamos algemados e alguns disseram que temos necessidade de ver as horas, e outros que ficamos dependentes de olhar o celular para ver as mensagens instantâneas recebidas. Perguntei o que fazem quando esquecem o telefone celular em casa e, sem exceção, eles disseram que voltam para buscar, mesmo que isso implique em chegar atrasados ao compromisso. A última pergunta foi se sabiam o número de telefone dos seus responsáveis e a maioria disse que não sabia porque está salvo nos contatos do celular e não viam a necessidade de saber. Eu disse a eles que é importante memorizar pelo menos um número de telefone, pois imprevistos acontecem, baterias acabam, telefones são roubados. Percebo que os meus alunos muitas vezes desconhecem seus endereços, suas senhas de *email*, o número do telefone dos pais ou responsáveis, e na maior parte dos casos isso ocorre porque eles têm tudo anotado no telefone celular. Todos esses questionamentos apontam para o processo de conhecimento ‘analisar criticamente’, uma vez que já de início a tarefa com o infográfico os fizeram refletir sobre os malefícios e perigos que os celulares podem causar.

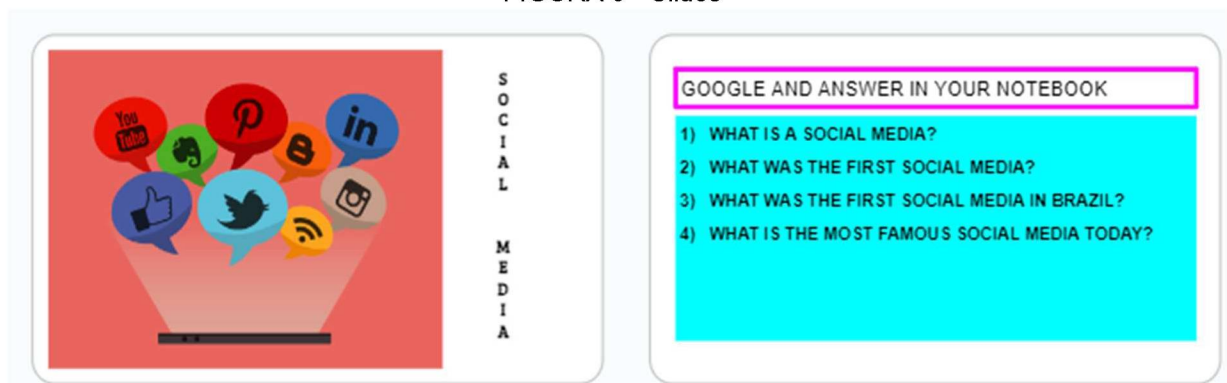
Após a leitura, os estudantes conversaram sobre o uso excessivo dos smartphones e sobre o vício de usar este aparelho. Também conversaram sobre como

usam seus dispositivos. Foi feita uma tarefa simples de interpretação de texto no caderno para conferir a compreensão do texto. Observei que pelo fato de o infográfico ter vocabulário simples, os estudantes não apresentaram dificuldades na leitura e compreensão do texto.

Antes de concluir a aula, eu fiz uma última pergunta, o que eles mais viam nos seus smartphones, e a resposta foi 'redes sociais' e jogos. A partir dessas respostas o próximo passo foi trabalhar com o tema redes sociais e meu objetivo era abordar o assunto de modo crítico para que eles refletissem sobre as redes sociais que mencionaram nas aulas anteriores.

Quanto ao planejamento do que iria trabalhar com eles na sequência das aulas, eu precisava pensar numa maneira de apresentar as diversas redes sociais aos estudantes, mas eu não queria fazer uma aula expositiva, o que seria bem mais cômodo porque eu poderia mostrar alguns slides e pedir para que copiassem as informações no caderno. Contudo, a ideia de trazer conteúdos e eles copiarem simplesmente não me agrada, acredito que os estudantes precisam saber pesquisar, isto é, saber onde buscar as informações e quais informações são as mais relevantes. O meu objetivo era que eles descobrissem e pesquisassem sozinhos, que também aprendessem a navegar pelo Google e a filtrar as informações que encontram. Diante disso, eu preparei a tarefa apresentada na Figura 9, que tinha como objetivo pesquisar no Google o que é rede social, quando surgiu e quais são as mais conhecidas hoje em dia. Esse tipo de tarefa abrange o processo de conhecimento 'conceitualizar por nomeação' que consiste em identificar novos conceitos incluindo definições, termos generalizados, recursos, estruturas e regras (COPE, KALANTZIS, PINHEIRO, 2020, p.76).

FIGURA 9 - Slides



Fonte: a autora, 2022.

Eu relatei como funcionava para fazer uma conta no Orkut e como eram as comunidades. A maioria conhecia por nome o Orkut, mas não haviam visto sua interface e tampouco sabiam sobre o seu funcionamento. A partir disso, comentei com eles que muitas empresas analisam as redes sociais das pessoas, antes de contratá-las. Comentei com eles que, portanto, fazer parte de comunidades como “Eu Odeio meu chefe⁷” é muito arriscado.

Por fim, o meu principal objetivo com essa tarefa de pesquisa era introduzir o que eu iria solicitar para eles mais tarde, e os processos do conhecimento que pautaram o meu planejamento foram: ‘experimental o novo’, ao mostrar a eles informações que não sabiam, como o surgimento das redes sociais; conceitualizar nomeando que foi realizado por meio da pesquisa; conceitualizar com teoria que foi desenvolvido por meio das discussões durante a correção das respostas da pesquisa, pois os estudantes foram conectando os conceitos; e analisar funcionalmente quando foi explorada a rede social Orkut e seu funcionamento.

Outrossim, eu também precisava contemplar os conteúdos previstos no currículo: verbos modais, e para isso, para não fugir do tema das redes sociais, nas aulas seguintes planejei um debate sobre como devemos agir nas redes sociais, se existe alguma regra, se podemos falar o que queremos, e com isso introduzi os verbos modais *can*, *should* e *must*. Perguntei aos estudantes se havia algum tipo de perigo em relação às redes sociais e eles responderam que sim, dando exemplos como: golpes, pedofilia, roubos etc. Então, conversamos sobre como evitar e navegar seguramente nas redes sociais e coloquei no quadro de giz as seguintes frases com lacunas:

1. You _____ *be respectful when commenting on a post.*
2. You _____ *reveal your location to everybody.*
3. You _____ *impersonate other people.*

A partir disso, expliquei o uso dos modais e solicitei que trabalhassem em duplas para responder a tarefa que apresento na Figura 12.

⁷ Essa comunidade tinha como objetivo expor reclamações das pessoas sobre a postura de seus chefes.

FIGURA 12 - tarefa escrita

1) Complete as frases sobre as redes sociais com:

MUST / MUSTN'T - SHOULD / SHOULDN'T

- a. You _____ reveal your location to everybody.
- b. You _____ share offensive content.
- c. You _____ think before you post.
- d. You _____ impersonate other people.
- e. You _____ be respectful.

* REVEAL = REVELAR

*IMPERSONATE = FINGIR SER ALGUÉM

<p>REMEMBER: SHOULD – ADVICE MUST – OBLIGATION / PROHIBITION</p>
--

Fonte: A autora (2022)

Esse tipo de tarefa mobiliza os processos de conhecimento aplicar apropriadamente, que é quando os conhecimentos dos estudantes são testados em situações reais ou simuladas (COPE, KALANTZIS, PINHEIRO, 2020, p.75). Nessa tarefa os estudantes precisam mostrar se conseguem entender as estruturas da língua inglesa, principalmente se essas estruturas estiverem contextualizadas a partir do trabalho com temas.

Contudo, os estudantes apresentam um déficit de vocabulário muito grande e, geralmente, é preciso ajudá-los a compreender os textos. A maioria não possui dicionário de inglês e por isso os ensinei a usar o tradutor *offline*, na tentativa de suprir essa necessidade do uso de um recurso, para que eles possam pesquisar palavras totalmente novas. Na leitura de textos em inglês eu os oriento para que iniciem lendo frases tentando compreender por meio das palavras que já conhecem, pelos cognatos e o tradutor ou dicionário para as que realmente não conhecem.

Como o tema que eu estava trabalhando era o surgimento das redes sociais, eu não poderia deixar de falar da rede social mais disseminada de todos os tempos: o *Facebook*. Como sempre tento trabalhar com a multimodalidade, que é um dos pilares dos multiletramentos, a maneira que encontrei para falar sobre o *Facebook* com os recursos disponíveis na escola foi assistir ao trailer do filme *A Rede Social*⁸,

⁸ A Rede Social é um filme dirigido por David Fincher que narra a história da criação e ascensão do *Facebook*, uma das redes sociais mais populares do mundo. O enredo se concentra na jornada de Mark Zuckerberg, interpretado por Jesse Eisenberg, desde a criação da plataforma enquanto estudante em Harvard até seu

2010, que conta a história de Mark Zuckerberg, o fundador do *Facebook*. Por ser um filme ‘antigo’ a maioria o desconhecia, da mesma forma que os alunos não conheciam a história de Zuckerberg e a forma como o Facebook foi criado. O filme mostra que Zuckerberg teve a ideia do Facebook após um encontro mal sucedido com uma garota. No filme, ele derruba o sistema de proteção cibernética de Harvard para mandar uma enquete sobre qual garota seria mais bonita. Aqui eu preciso narrar o quanto um trailer pode trazer de discussão para uma aula. A escolha por passar o trailer e não o filme todo ou um trecho, foi porque percebo que os alunos são instigados à curiosidade quando faço isso, mas também é interessante observar que o trailer traz o básico do enredo sem o desfecho final, além de otimizar o tempo. Outrossim, os estudantes não se concentram quando estão juntos para assistir um filme inteiro.

Após apresentar aos alunos o trailer com legendas em inglês, fiz um breve reconhecimento de compreensão com algumas perguntas e observei que eles entenderam o básico: era sobre o *Facebook*. Em seguida, apresentei o trailer novamente pausando o vídeo em alguns momentos para aprofundar a discussão. Eu sempre aguardo a percepção deles, mas quando isso não acontece, utilizo o que Freire chamava de momento indutivo. Ao se posicionar como mediador em sala de aula, o (a) docente precisa saber quando é necessário interferir ou não. Diante da situação de silêncio eu precisei tomar a frente da aula, essa tomada de decisão é chamada de momento indutivo, que, segundo Freire e Shor, “é o momento em que o educador não pode esperar que os alunos tomem a iniciativa do próprio progresso no sentido de uma ideia ou de uma compreensão, e quando o professor deve fazê-lo” (FREIRE; SHOR, 2017, p. 185). Levantei o seguinte questionamento: o surgimento da ideia do aplicativo surgiu por meio de algo pessoal? Como ficou a garota ou as garotas que foram expostas por ele, por causa de sua crise de raiva? Isso já não seria cyberbullying? E o fato de ele *hackear* o sistema não foi um crime?

Ao refletir hoje sobre essa aula, eu percebo o quanto eu aprendo quando eu planejo e leciono, quando converso com os alunos sobre questões que passaram despercebidas quando vi o filme lá em 2010, e que hoje por buscar uma visão mais crítica para os estudantes eu também me posiciono mais criticamente em relação ao

desenvolvimento e expansão, enquanto enfrenta questões legais e conflitos pessoais com seus colegas fundadores.

que estou assistindo. O ato de ensinar é realmente um aprender enquanto ensina, como afirma o educador Paulo Freire.

Após a discussão sobre o *Facebook*, perguntei se eles sabiam quem fundou as demais redes sociais como *Instagram*, *Tik Tok*, *Youtube* entre outras. Questionei sobre os benefícios das redes sociais e seus malefícios também. É muito intrigante saber que os jovens conhecem os riscos e malefícios, além do excesso de uso que fazem dos smartphones e redes sociais e, ainda assim, não conseguem se distanciar ou mesmo regular seus usos. O objetivo desta introdução foi organizá-los em grupos com 4 participantes para solicitar uma pesquisa sobre as principais redes sociais. Para evitar conflitos na escolha das redes sociais a serem pesquisadas, optei por realizar um sorteio entre os grupos. Cada grupo deveria preparar uma apresentação utilizando o *PowerPoint* sobre a pesquisa realizada. As redes sociais sorteadas foram: *Facebook*, *WhatsApp*, *Instagram*, *Snapchat*, *Orkut*, *Tik Tok*, *Youtube*, *Twitter* e *Pinterest*.

Para que eles soubessem por onde começar eu elaborei algumas perguntas norteadoras. A orientação que receberam foi a seguinte:

FIGURA 13 - Orientação de trabalho

- **O TRABALHO SERÁ FEITO NA ESCOLA DURANTE AS AULAS DE INGLÊS!**
- TASK - CREATE A POWER POINT PRESENTATION IN ENGLISH
- WHO CREATE THE SOCIAL MEDIA?
- WHERE AND WHEN WAS CREATED?
- WHAT CAN YOU DO IN THIS SOCIAL MEDIA?
- WHAT ARE THE BENEFITS OF THIS SOCIAL MEDIA?
- WHAT ARE THE RISKS OF THIS SOCIAL MEDIA?
- WHAT WOULD YOU CHANGE IN THIS SOCIAL MEDIA?
- SE VOCÊ PUDESSE CRIAR UMA REDE SOCIAL COMO SE CHAMARIA E O QUE TERIA?
- BE CREATIVE! USE PICTURES TEXTS, ETC.

Fonte: a autora (2022).

Também foram enumerados alguns critérios de avaliação, pois acredito que os estudantes precisam saber o que e como serão avaliados. No caso da tarefa que acabei de explicar, foram postos os seguintes critérios:

1. Qualidade da pesquisa, fontes confiáveis e diversificadas. Não deve ser tudo de um mesmo site.
2. Assiduidade e participação na elaboração. Em todas as aulas deve ser mostrado o progresso feito.
3. Design da apresentação
4. Apresentação oral: conhecimento do assunto pesquisado, postura, organização.

Desse momento em diante surgiu o novo desafio, já esperado e que era parte do meu planejamento inicial: elaborar a apresentação usando a ferramenta dos slides, ou seja, nesta tarefa foi trabalhado novamente o processo de conhecimento “experimentar o novo e aplicar criativamente”. O primeiro passo, foi informar que teriam que usar o mesmo computador até finalizar o trabalho. Em seguida eles deveriam criar uma pasta de arquivos na qual eles salvariam suas pesquisas, slides e imagens que quisessem. A escolha por trabalhar *offline* foi motivada pela instabilidade da conexão da internet e foi mais produtivo dessa forma porque quando a internet oscilava eles focavam no design de suas apresentações. Confesso que não foi uma tarefa fácil auxiliar cerca de 30 estudantes ao mesmo tempo, mas felizmente eu contei com a professora que ficava no laboratório de inglês. Foi preciso cerca de 5 aulas para esse trabalho, mais uma aula para a apresentação. Observei suas escolhas de imagens, cores, fontes e efeitos de transição. Observei também o impacto da descoberta de cada função desse recurso digital, pois alguns alunos sabiam utilizar as funções básicas, outros nem sabiam por onde começar. Outros disseram saber usar somente pelo celular, contudo, quando perguntei se era a primeira vez que faziam algo no PowerPoint, eles disseram que não e que só haviam feito com textos e sem todos esses efeitos.

Notei que os estudantes desconheciam os termos: barra de tarefas, barra de endereço, área de trabalho e tiveram dificuldade para encontrar suas pastas no explorador de arquivos. A maioria não sabia como salvar imagens nem como copiar e colar no slide. Foi preciso fazer o passo a passo utilizando o projetor para que todos vissem como usar o Windows. Entretanto, a partir da terceira aula eles já estavam mais familiarizados e as perguntas foram diminuindo, e eu os incentivei a todo o tempo a serem curiosos e testarem as opções que tinham em mãos.

Antes da apresentação, eu preparei um *handout* que apresento na Figura 14 com dicas sobre como apresentar trabalhos, pois sempre parto do princípio que é preciso ensinar antes de cobrar.

Fonte: A autora (2022)

FIGURA 14 - *Handout*



Fiquei surpresa positivamente com algumas apresentações e com o fato de como o *handout* sobre a postura de como apresentar um trabalho os auxiliou. Outrossim, algumas ideias de *app* e redes sociais que surgiram foram muito boas, em sua maioria autorais. Na Figura 15 apresento alguns exemplos:

FIGURA 15 - Trabalhos dos alunos

If you could create a social media what would it be called?

Name: lgbtapp

A social media that you join if you are lgbt+ and meet others like you and ask for help, meet new people and ask questions about guidance





SOCIAL NETWORK WHERE ARTISTS COULD POST THEIR DRAWINGS, AND THE TARGET AUDIENCE WOULD BE AMATEUR ARTISTS OF ALL AGES. IT WOULD WORK LIKE ANY OTHER SOCIAL NETWORK. YOU CREATE AN ACCOUNT WITH YOUR EMAIL, FOLLOW WHO YOU LIKE AND START POSTING YOUR ART, SO EVERYONE CAN SEE, LIKE AND GIVE CONSTRUCTIVE CRITICISM


If you could create a social media what would it be called and what would it have?

I would create an app for visually impaired students, where instead of using videos as a teaching platform, we would use podcasts.




Se você pudesse criar uma rede social, como se chamaria e o que teria?

- ▶ Pet adoption
- ▶ An animal donation app.



if you could create a social network what would it be called and what it would have

BULLYING REPORT , SHARE STORY AND GET PSYCHOLOGICAL HELP



Fonte: A autora (2022)

Dos 26 trabalhos apresentados, 4 não cumpriram todos os critérios, pois não criaram a rede social, 11 criaram redes sociais muito similares às existentes e apenas 2 colocaram as referências na pesquisa.

Depois das apresentações tivemos uma conversa bem informal, sobre a experiência de elaborar uma pesquisa e apresentação, e nem todos se manifestaram. Mas alguns disseram que aprenderam coisas que não sabiam, contudo tinham dificuldade de apresentar, principalmente porque tiveram que falar em inglês e sentiam vergonha de sua pronúncia. Vale ressaltar que nos três grupos que participaram dessa tarefa havia pelo menos 3 estudantes com problemas disciplinares (isto é, se recusavam a fazer as tarefas, conversavam o tempo todo ou ficavam com fone de ouvido) em cada turma, 1 estudante TEA e mais 4 com muita dificuldade de aprendizagem (esses estudantes não possuem laudo médico que justifiquem ou expliquem suas dificuldades, contudo apresentavam dificuldade em reter vocabulário e compreender estruturas gramaticais, por exemplo). Não posso dizer que foi fácil ou tranquilo conduzir essa tarefa, um estudante se recusou a apresentar, outros 3 faltaram no dia da apresentação. Mas posso concluir que, de modo geral, foi uma tarefa bem-sucedida. Apesar das faltas no dia da apresentação, todos pesquisaram e participaram, até mesmo os indisciplinados que em sala de aula não realizavam as tarefas.

Para apontar quais aspectos da pedagogia dos multiletramentos utilizei nessa atividade os processos do conhecimento e procurei apontá-los nos momentos que ocorreram durante as tarefas. Cope e Kalantzis (2020) dizem que os processos do conhecimento buscam tanto estar em sintonia quanto ampliar nossa experiência como estudantes e professores, através de um conjunto de "movimentos epistêmicos" ou ações que os aprendizes podem realizar para adquirir conhecimento. Os processos do conhecimento não são um modelo de ação pedagógica a ser seguido, mas sim uma maneira de expandir o repertório dos professores e dos estudantes por meio de movimentos intencionais com diferentes tipos de saberes. Cope e Kalantzis veem a educação como um processo de ampliação das capacidades dos aprendizes para construir conhecimento através de diferentes disciplinas e intenções. (COPE; KALANTZIS, 2020, p. 80). Outro objetivo dos processos de conhecimento é permitir que o professor reflita sobre as atividades e dessa forma possa avaliar a sequência e a mistura dos processos do conhecimento utilizados. Como já foi mencionado, não se trata de um modelo a ser seguido, e por isso, não é necessário contemplar todos os movimentos em uma atividade.

Minha reflexão sobre essa atividade revela que a experiência de criar essas apresentações, embora exigisse muito trabalho, foi o que realmente impactou os

estudantes em termos de aprendizagem. Isso se tornou evidente nas aulas subsequentes, onde foi necessário realizar pesquisas e responder a *webquests*, momento em que pude observar a autonomia e maturidade deles. Esse impacto não se refletiu somente em minhas aulas, mas também na elaboração de apresentações para outros componentes curriculares. Nesse contexto, percebi meu papel como mediadora no processo de aprendizagem dos estudantes ao desconstruir em mim mesma e nos estudantes a ideia de professor como detentor do saber. Ou seja, os estudantes mostraram maior autonomia na busca por conhecimento uma vez que eu me coloquei como mediadora e fui retornando para eles as perguntas que me faziam, como por exemplo: 'está certo, professora?' e eu respondi: 'o que você entendeu? De acordo com o que você pesquisou, você acredita que a informação está correta?'. Em outras palavras, o meu objetivo foi colocá-los na posição de responsáveis por suas aprendizagens e isso os fez amadurecer, pelo menos alguns deles. Nesse sentido, o conhecimento sobre multiletramentos e processos de conhecimento foi e ainda é muito útil, porque ao estabelecê-los como parte do *design* das aulas me permitiu ter maior noção do caminho que estava sendo traçado no processo de aprendizagem dos estudantes. Além disso, pude notar a importância do *redesign* no meu planejamento, uma vez que as mudanças que ocorreram no decorrer das aulas vão ao encontro do que o *redesign* envolve, isto é, a adaptação e transformação contínua dos materiais e métodos de ensino para melhor atender às necessidades e contextos dos alunos. Alguns processos de conhecimento só se tornaram evidentes para mim após a aula, como, por exemplo, o aplicar apropriadamente e a conceituação por nomeação, pois essas práticas já estão incorporadas no cotidiano da sala de aula, é muito comum solicitar aos estudantes que elaborem definições e façam exercícios para fixação de aprendizagem.

O maior desafio nesse contexto é transcender essa abordagem didática habitual e considerar os outros processos de conhecimento, pois exige, além do conhecimento teórico, mais pesquisa para elaborar as tarefas e muita reflexão sobre os resultados. Integrar a perspectiva dos multiletramentos, conforme proposto por Cope e Kalantzis, implica reconhecer a diversidade cultural, linguística e tecnológica dos alunos, promovendo práticas pedagógicas que valorizem essa multiplicidade. Isso envolve a criação de atividades que não apenas transmitam conteúdo, mas que também incentivem os estudantes a se engajarem criticamente com diferentes modos de comunicação e expressão.

3.2.2 Segunda Parada: a atividade sobre diversidade

A atividade que analisarei nesta sessão começou a ser desenvolvida no segundo trimestre de 2023 e envolve diversas tarefas a partir das quais procurarei discutir como as concepções de diálogo e de conscientização crítica da perspectiva freireana se apresentam na forma como eu as realizei em sala de aula. Vale ressaltar que os processos de conhecimento estão presente em todas as etapas, pois o *design* da atividade foi pensado de acordo com a pedagogia dos multiletramentos. O desenvolvimento desta atividade foi longo, aconteceu durante o segundo e terceiro trimestres, nessas aulas ocorreram alguns percalços, conforme irei apresentar.

Como já mencionei no capítulo 1, a filosofia educacional freireana e os multiletramentos dialogam muito entre si, pois ambas as perspectivas afirmam que a educação deveria formar sujeitos capazes de agir e transformar a sociedade.

Tanto Paulo Freire quanto Bill Cope e Mary Kalantzis compartilham a visão de que a educação deve ser libertadora e emancipatória, embora suas abordagens e ênfases possam variar. Paulo Freire é conhecido por sua pedagogia crítica, que enfatiza a conscientização, a reflexão crítica e a ação transformadora como elementos essenciais da prática educativa (FREIRE, 1979, 1996, 2002, 2015). O educador brasileiro afirma em sua pedagogia que a educação deveria capacitar os educandos a compreenderem criticamente o mundo ao seu redor e a agir para transformá-lo, rompendo com estruturas de opressão e promovendo a justiça social.

Bill Cope e Mary Kalantzis, por sua vez, enquanto membros do *New London Group*, contribuíram para o surgimento da concepção dos multiletramentos. desenvolveram a pedagogia dos multiletramentos, que reconhece a diversidade de linguagens e formas de comunicação na sociedade contemporânea (COPE; KALANTZIS, 2000, 2015). Eles defendem uma abordagem educacional que valoriza e integra múltiplas formas de alfabetização, incluindo as tradicionais (como a leitura e a escrita) e as digitais (como a mídia digital e a internet). Embora sua ênfase principal seja na capacitação dos alunos para navegar em um mundo cada vez mais digitalizado e multimodal, a pedagogia dos multiletramentos também busca promover a participação ativa deles na sociedade e na cultura, o que pode ser interpretado como um aspecto emancipatório da educação.

Portanto, uma vez que Freire, Cope e Kalantzis abordam a questão da emancipação dos estudantes, mas de maneiras diferentes, acredito que os três compartilham a visão de que a educação deve capacitar os indivíduos a se tornarem agentes ativos na transformação de si mesmos e de suas comunidades. Desta forma, justifica-se analisar a segunda atividade que escolhi segundo os critérios já explicitados pelo viés da pedagogia freireana, até porque há uma forte influência desta perspectiva no que vem sendo contemporaneamente denominado de educação linguística crítica.

Vou iniciar apresentando um pouco da realidade das turmas nas quais realizei a atividade. O 9º ano A era participativo e gostava de conversar e expor sua opinião. Havia na turma uma estudante com deficiência física e um estudante com TDHA (transtorno de déficit de atenção) moderado. De modo geral, eles trabalhavam bem juntos, sem grandes conflitos. Já o 9º ano B apresentava problemas com *bullying* e intolerância religiosa. Nessa sala, um estudante agredia praticamente todos de modo verbal, e as agressões eram sobre aparência física e/ou capacidade intelectual. Havia também uma estudante da religião evangélica que não aceitava discutir sobre determinados assuntos como feminismo, outras religiões, relacionamentos, orientação sexual entre outros; ela sempre abria sua bíblia no momento da aula. Como vou mencioná-la algumas vezes no decorrer desta análise, irei chamá-la de estudante X. Havia também um estudante com deficiência física e dislexia severa, extremamente dedicado, contudo, inseguro com sua aparência. Faço um relato sobre esses alunos porque acredito ser fundamental uma vez que lidar com essa ampla diversidade de perfis representa um desafio significativo que, sem dúvida, influenciou na seleção que fiz dos textos e temas das tarefas realizadas.

Em meio a tudo isso tenho ainda o currículo, que é o mapa que preciso seguir e, para o segundo trimestre, os objetivos previstos são: refletir sobre como as relações pessoais são mediadas por regras de convivência, e como o modo das pessoas se expressarem interfere nessas relações; analisar como as ações humanas podem provocar ou auxiliar na solução dos problemas enfrentados no mundo; comunicar-se sobre habilidades, possibilidades, permissões e solicitações; compreender como a diversidade permeia as relações sociais e culturais no âmbito local e global; fazer relações entre a diversidade e os demais conteúdos, como as transformações culturais e sociais ao longo do percurso da humanidade e as possíveis interferências para as novas relações sociais locais e globais. Já os conteúdos previstos são:

comunicação sobre habilidades, possibilidades, permissões e solicitações; diversidade. Um dos critérios de aprendizagem presente no conteúdo de diversidade é utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação.

É notável que a gramática não está explícita no currículo; o que é apresentado no documento são os critérios de ensino e aprendizagem que descrevem as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas no período. Nesse caso, dentre tudo o que há descrito no currículo, optei pelos conectivos, que está descrito no documento da seguinte forma:

Conhecimentos linguísticos: Utiliza conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva. Dimensão intercultural: Identifica a existência de outras formas de expressão e manifestações culturais relacionadas ao conteúdo, além daquelas que fazem parte do seu cotidiano.
(CURRÍCULO ENSINO FUNDAMENTAL, VOLUME 4, LINGUAGENS, 2020, p. 126)

Após selecionar o tópico gramatical que iria trabalhar passei a pensar no tema, sobre algo que seria relevante discutir com a turma. Como a diversidade já estava presente no dia a dia deles, pensei então em trabalhar sobre o respeito à diversidade. Vou retomar aqui o diálogo que já vinha fazendo com eles desde o primeiro dia de aula. Minha primeira atividade, que considero uma atividade de acolhimento do primeiro dia de aula, foi sobre diversidade. Iniciei apresentando uma imagem com várias pessoas e o texto *'we are all human'*, apresentado a seguir.

FIGURA 16 - Tarefa de acolhimento



WE ARE ALL HUMAN


EVERYONE IS DIFFERENT!

In your opinion, do differences between people make life interesting? Why? Why not?

Fonte: A autora (2023)

Depois da apresentação da imagem, fiz as seguintes perguntas: *'In your opinion, do the differences between people make life interesting? why?'*; as respostas foram, em sua maioria, que sim, que se tudo fosse igual seria 'sem graça'. Em seguida, mostrei outra frase: *'Be proud of who you are, everyone is perfect in their own way'*.

FIGURA 17 - Tarefa de acolhimento



Na sua opinião, o que faz uma pessoa ser única? E o que faz todos sermos iguais?

Fonte: A autora (2023)

O foco dessa tarefa não era a língua por si só, mas sim iniciar um diálogo sobre quem eles são e como se enxergam e enxergam os outros. Fiz o seguinte questionamento: o que torna uma pessoa única? Fui anotando as respostas no quadro de giz: a personalidade, a impressão digital, o DNA, o que ela pensa; essas foram algumas das respostas. Eu optei por não interferir no que eles me diziam, os deixei formular e expressar o que pensavam, pois acredito que dessa maneira eu já estava mostrando a eles que estava disposta a escutá-los.

A pergunta seguinte foi: O que nos torna iguais? Nesse momento houve silêncio e alguns 'não sei'; então eu disse a eles que é muito comum ouvirmos a frase 'somos todos iguais'. Em seguida perguntei: porque é difícil responder essa pergunta? Nos dois grupos os estudantes não conseguiram elaborar uma resposta para esse questionamento. Eu disse que, na minha opinião, o que nos torna iguais era o fato de sermos todos seres humanos. Pude perceber, nos olhares deles que essa era uma resposta muito simples para uma pergunta que lhes pareceu tão difícil. O meu objetivo foi levá-los a entender que o tema da diversidade já era parte do nosso cotidiano, mas de modo implícito.

Esta foi então a introdução ao tema que me propus a desenvolver com a turma por meio das tarefas que, a partir de agora, me dedicarei a analisar. Para a realização da primeira tarefa, iniciei com a leitura de pequeno texto intitulado “*Don't touch! We are English*”, apresentado a seguir.

FIGURA 18 - Texto

Dont' touch! We are English!

English people think that you should avoid physical contact with strangers. When they ride on an underground train or stand in a crowded lift, they keep themselves to themselves. They read on trains or buses so that they don't have to talk to people they don't know. They avoid eye contact at all costs.

Research has shown that the English are much more conscious of their personal space than other nationalities, especially the Irish or the Scots, who seem more at ease with physical contact. The English allow much less contact, even with friends. And they can be upset if you touch them unexpectedly. You should never, for example, tap an English person on the shoulder if you want to attract their attention. It's safer to cough or say: 'Excuse me?'

When the English meet people for the first time, they shake hands, but then immediately move further away. Other nationalities, Spanish people or Egyptians, for example, move closer to someone they are speaking to, but not the English. The English think you shouldn't get too close because it suggests a desire for intimacy. And they rarely kiss people they have just met at a party when they are leaving.

Fonte: *liveworksheet* (2023)

Primeiramente coloquei o título no quadro, e perguntei sobre o que eles achavam que seria o texto. Eles fizeram poucas inferências, ou seja, quem respondeu disse que provavelmente o texto seria sobre “não tocar nos meus pertences”. Então perguntei a eles como nós brasileiros geralmente nos cumprimentamos e eles responderam que com aperto de mão, abraço, beijo no rosto, que dependia muito do contexto. Comentei com eles que nas entrevistas e programas que assisto com artistas, o brasileiro sempre é mencionado como um povo caloroso, mas que nem todos entendiam nosso jeito de ser. Então citei o exemplo de um ator estadunidense que disse não ter gostado do comportamento brasileiro, pois achou invasivo. Foi muito interessante ver as reações dos estudantes, alguns demonstram raiva pelo comentário. Voltei então para a questão do respeito, que assim como estranhamos um comportamento diferente, também podemos causar estranheza.

Em seguida, fiz a leitura em voz alta do texto, que, em resumo, expunha alguns comportamentos dos ingleses, como: não gostar de toque de pessoas recém conhecidas, não conversar no ponto de ônibus, que para chamar a atenção de alguém eles não batem no ombro, mas sim tosse. Diante disso, pedi para que eles

comparassem os seus comportamentos com o que haviam lido. Alguns responderam que também não gostam de conversar no ponto de ônibus ou que cutuquem seu corpo quando querem a sua atenção. Noto que essas discussões trazem aos estudantes uma percepção de si mesmos e acredito ser importante que eles consigam enxergar como são, o que gostam, não gostam, e suas formas de agir, pois essas percepções contribuem para a desconstrução de estereótipos presentes no imaginário de muitas pessoas.

Percebe-se nessas tarefas desenvolvidas com os alunos como o processo de conscientização deles foi se dando, o que relaciono com a afirmação de Freire (1979), segundo a qual é essencial que os homens se reconheçam como criadores de cultura e sejam conscientes disso. A conscientização, segundo Freire, consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência, ou seja, “que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979, p. 26), em outras palavras, a conscientização crítica vai além da percepção automática e superficial da realidade, ela envolve um processo profundo de análise e reflexão, onde começamos a entender o mundo como algo que pode ser estudado e conhecido de maneira fundamentada. Acredito que este movimento esteve presente nos momentos nos quais observei os alunos refletindo sobre as perguntas que eu ia fazendo, muitas vezes demonstrando surpresa por irem tomando consciência da realidade, no caso da atividade, de questões que fazem parte do nosso cotidiano e que muitas vezes não nos damos conta. Nesse sentido, Freire (1979) também diferencia a tomada de consciência que é o despertar inicial para as injustiças e contradições do mundo e a conscientização que é um processo mais profundo e contínuo de reflexão crítica e ação transformadora.

Para a tarefa seguinte, optei por trazer uma folha de atividades, apresentada a seguir, com algumas curiosidades culturais de outros países.

FIGURA 19 - Texto 2

Can you do that?

CAN and CAN'T for possibility

Choose *can* or *can't* to make true sentences.

1. In Australia, you *can/can't* buy kangaroo meat in a supermarket. 
2. In Vanuatu, an island in the South Pacific Ocean, you *can/can't* visit a post office under the sea. 
3. In Singapore, you *can/can't* buy chewing gum at a newsag 
4. In Dubai, you *can/can't* ski inside at a sports centre.

Fonte: islcollective9 (2023)

O objetivo foi fazê-los refletir sobre a nossa cultura também por meio da comparação das diferenças culturais que, mesmo em frases com o objetivo exclusivamente de praticar o tópico gramatical *can/can't*, aparecem e podem ser aproveitadas para discutir diferenças culturais em diferentes países. Além disso, meu objetivo também foi trazer algo diferente e divertido, e nessa tarefa há comportamentos que para eles são bizarros.

Como já havíamos estudado o uso do verbo modal '*can*' para possibilidade, utilizei esse conhecimento como recurso. Tendo em vista a transição do primeiro para o segundo trimestre escolhi esse verbo modal como ponte para a continuidade das aulas. A tarefa consistia em 12 frases sobre leis em diversos países e eles deveriam apontar se o que estava descrito era possível (*can*) ou não (*can't*). Em duplas, eles leram e discutiram sobre cada uma das frases em suas mesas, sem minha interferência. Depois disso, foi feita a leitura coletiva, na qual os estudantes voluntários leram em voz alta para a classe para que pudessem corrigir e comentar cada frase.

⁹ Disponível em: <https://en.islcollective.com/english-esl-worksheets/grammar-topic/can/laws-and-customs-cancant-for-possibility/113313>, acesso em 23 nov. 2023.

Nós conversamos sobre cada uma das frases e os motivos pelos quais eles concordavam ou não com que haviam lido. A prática de conversar sobre frases e discutir os motivos de concordância ou discordância está alinhada com a abordagem de Paulo Freire para a educação crítica e libertadora, pois segundo ele o diálogo

(...) é uma relação horizontal de A com B. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 1967, p.106)

Sendo assim, ao perguntar aos estudantes se concordavam ou não com as frases da tarefa, estou reconhecendo e valorizando suas opiniões e experiências e isso cria uma atmosfera de igualdade e respeito, fundamentais para uma relação horizontal. Além disso, ao permitir que eles expressem suas opiniões e reflitam sobre o conteúdo, promove a liberdade intelectual e a autonomia deles. Eles aprendem a confiar em suas próprias capacidades de análise e julgamento, essencial para a conscientização crítica.

Em seguida eu fiz um movimento indutivo, pois queria explorar e chamar a atenção da turma para aprofundar a discussão sobre algumas frases específicas, e a minha atitude encontra inspiração em Freire e Shor (2017), pois os autores afirmam que nem sempre os estudantes fazem esse movimento de iniciar seu próprio desenvolvimento, então cabe ao professor fazê-lo.

Destaquei, então, as três frases abaixo:

7. In India, you can/can't have a hamburger at McDonalds.

10. In England, you can/can't hunt, cook, and eat swans.

12. In America, if you hit an animal with your car and it dies, you can/can't take the animal home with you.

Em relação a frase 7, que traduzida é: ' Na Índia, você não pode comer um hambúrguer no McDonalds', eu a escolhi porque a frase trata do aspecto do não consumo de carne bovina, produto com o qual normalmente é feito o hambúrguer, e na Índia as pessoas não consomem hambúrguer de carne bovina por uma questão de religião. Assim, imaginei que esta questão poderia ser trabalhada de modo a abordar

o assunto da religião, mais especificamente o respeito à diversidade religiosa com a turma B. A justificativa de não ser possível consumir esse alimento, é o fato de que as pessoas da religião Hindu não comem carne vermelha e as pessoas da religião Muçulmana não comem carne de porco, por isso, além de explicar a etimologia da palavra *hamburger* também expliquei que nos restaurantes do McDonald's na Índia, eles só servem *chicken burger*, hambúrguer de frango em português. Alguns alunos expressaram curiosidade sobre o hinduísmo e o islamismo e discutimos a relação deste último aos extremistas religiosos e os grupos terroristas e isso levou a uma longa conversa sobre o respeito à diversidade religiosa e sobre as religiões em si.

Uma das perguntas que foi feita era sobre o que é o islamismo, tentei explicar brevemente a origem do islamismo e quais as diferenças básicas com o cristianismo, como por exemplo o fato de não acreditarem que Jesus é filho de Deus, mas que o consideram o maior profeta que já passou pela terra. Expliquei que o islã também tem uma doutrina rígida a ser seguida e que isso leva alguns ao extremismo religioso. Mencionei que o cristianismo não é tão diferente de outras religiões e que também tem seu lado extremo, e exemplifiquei contando sobre a Santa Inquisição. Eles ficaram surpresos ao pensarem na sua religião como injusta e pude perceber que estavam realmente pensando no que ouviam, principalmente quando mencionei que, apesar das diferenças, tanto o islamismo, o judaísmo e o cristianismo acreditavam no mesmo Deus, mas o interpretavam de modos diferentes. Assim, notei que eles perceberam que por esses motivos, conhecer as religiões é importante para que passemos a respeitá-las.

Outrossim, alguns comentaram que os cristãos não se entendem entre si, e que há diferenças de doutrinas. Naquele momento eu somente confirmei que concordava com eles e perguntei quais seriam essas diferenças. Um deles mencionou o fato de que pastores podem se casar e os padres não, e também mencionaram algumas tensões entre católicos e evangélicos a respeito dos santos. Eu disse que sou evangélica e respeito todas as religiões e crenças e isso não afeta a minha fé. E acrescentei a questão em relação ao preconceito e desrespeito com as pessoas que seguem as religiões de matriz africana e perguntei: qual é o problema de as pessoas serem umbandistas? Eles disseram que não havia nenhum problema, mas que tinham medo de 'macumba'. Eu os questioneei sobre o motivo de terem medo de macumba, mas eles não souberam explicar o porquê.

Enfim, a discussão durou o restante da aula e o mais importante naquele momento foi discutir com os alunos que não há como apoiar ou defender nenhum tipo de violência em nome da religião. A nossa discussão sobre a questão da religião vai ao encontro do que Freire menciona em seu livro *A Pedagogia do Oprimido*, quando ele afirma que que por meio da conscientização é possível que alguém se engaje no contexto histórico como um agente ativo, e que a conscientização também previne fanatismo e incentiva a busca pela identidade e reconhecimento (FREIRE, 1987, p.26). Nesse sentido, ao tentar desenvolver a conscientização sobre a questão da religião que foi fomentada aqui por meio de uma tarefa que tinha como objetivo a prática de um tópico gramatical, os alunos foram incentivados a questionar e refletir sobre suas próprias crenças e valores, bem como a pensar sobre o respeito e compreensão em relação à diversidade religiosa presente na sociedade. Isso pode contribuir para prevenir o fanatismo e promover o respeito mútuo. Outrossim, os estudantes precisam entender que nossa opção por seguir determinada religião não deveria nos impedir de respeitar outras crenças e estudar sobre elas, ainda mais no Brasil onde há uma diversidade religiosa imensa. Não é possível afirmar que os estudantes se conscientizaram sobre todas as complexidades que envolvem as religiões, mas acredito que houve uma tomada de consciência, isto é, um início de despertar crítico acerca do tema religião.

Dando continuidade ao trabalho com as frases, sobre a frase 10, 'Na Inglaterra, você não pode caçar, cozinhar ou comer cisnes.', primeiro perguntei porque eles achavam que esse animal não pode ser caçado, cozido e comido, e eles responderam que poderia ser porque se tratava de um animal ornamental. Entretanto, segundo constava no material, todos os cisnes pertencem à coroa britânica, portanto ninguém pode tê-los, servi-los ou consumi-los além da realeza. A surpresa foi visível e audível, dado o burburinho gerado, o fato de não ser parte da nossa cultura comer cisne, pelo menos até onde eu e eles sabemos, e isso foi o motivo do choque. Eu então intencionalmente coloquei a questão das classes sociais em pauta, fazendo perguntas como: Quantas pessoas podem ter sentido fome, durante as guerras, por exemplo, e não puderam se alimentar porque existe essa lei? Acredito que os estudantes precisam saber o lugar que ocupam na sociedade, pois muito se fala de classe média, mas eles não sabem o que é isso, e me parece que após os quatro anos de governo neoliberal (2018-2022) essa noção de classe terminou de se perder. Este pensamento tem relação com o que Freire (1996) defende ao afirmar que a

educação é política, isto é, está envolvida na construção e na transformação das relações de poder na sociedade, influenciando diretamente na forma como as pessoas se relacionam consigo mesmas, com os outros e com o mundo ao seu redor. Acredito que ter consciência de que pertencem a classe trabalhadora e que os ricos são 1% da população do mundo é uma necessidade para esses jovens que muitas vezes estão alheios às injustiças sociais que decorrem desta realidade social. Sobre as injustiças sociais, Paulo Freire já afirmava que "(...) Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica". (FREIRE, 1981, p.73). Por isso, é fundamental que os jovens compreendam sua posição na estrutura social e reconheçam as injustiças que permeiam essa estrutura. Ao entenderem que fazem parte da classe trabalhadora e que as classes dominantes representam apenas uma pequena parcela da população global, eles podem se tornar mais conscientes de suas próprias condições e mais engajados na luta por justiça social e igualdade de oportunidades. Portanto, entendo que proporcionar aos jovens discussões que os ajude a desenvolver essa consciência crítica e a compreender as injustiças sociais é essencial para que a próxima geração possa se tornar agente de mudança e transformação social.

E por último, sobre a frase 12, 'Na América, se você atropelar um animal com seu carro e ele morrer, você pode levá-lo para casa com você.', iniciei um trabalho de reflexão crítica a partir da seguinte pergunta: qual América? Meu objetivo foi abordar questões inerentes à hegemonia dos Estados Unidos e da língua inglesa porque considero muito importante para os alunos terem consciência da influência sociocultural estadunidense em nossa sociedade. Essa discussão esteve presente na disciplina que cursei durante o mestrado: Vozes contra hegemônicas, e entendi que desconstruir essa ideia de lugar perfeito que os Estados Unidos ainda ocupam no imaginário das pessoas também faz parte do meu papel como professora que acredita ser progressista.

Conversamos um pouco sobre como vemos nosso próprio país sob a ótica dessa hegemonia, comparando realidades tão diferentes e muitas vezes desmerecendo nossa cultura, pois há no Brasil muitas qualidades, bem como defeitos, e nos Estados Unidos também é assim. Para fomentar a reflexão crítica também perguntei aos alunos se há favela nos Estados Unidos e a resposta em uníssono foi não. Falei então de uma das maiores concentrações de moradores de rua do mundo:

Skid Row, em Los Angeles, e rapidamente busquei na internet naquele momento e mostrei algumas imagens no tablet, para a surpresa deles, porque ficou evidente que eles não sabiam que nos EUA há moradores de rua. Um dos estudantes comentou que não imaginava que pudesse haver uma concentração tão grande de moradores de rua nos Estados Unidos, eu perguntei por que ele pensava assim, ele me disse que nos filmes e séries os bairros são sempre limpos e bonitos, com casas sem muros e portões. Portanto, mais uma vez se confirmou para mim a importância de desconstruir esse imaginário de perfeição que há sobre os Estados Unidos. Concluindo, essa foi a tarefa para introduzir o tema diversidade.

Dando continuidade, a próxima tarefa foi elaborada a partir de uma abordagem multimodal, pois utilizei o seguinte *cartoon* para fomentar a discussão:

IMAGEM 6 - Cartoon10



Fonte: *Tiny Chinese eyes*

O *cartoon* explora as diferenças culturais entre China e Estados Unidos. Neste *cartoon* especificamente, vi a oportunidade de discutir com os alunos como a diversidade atinge todos nós no nosso cotidiano. A partir dessa imagem, dialogamos sobre como a diversidade está presente em nossas vidas cotidianas e as influências da globalização para que isso esteja acontecendo, bem como das tecnologias digitais. Perguntei a eles se comiam *noodles*, e a maioria disse que sim; perguntei então se

10 Eu gosto de comer macarrão chinês enquanto assisto séries de TV americana no meu apartamento em Paris. (tradução minha)

conheciam a origem do famoso macarrão, eles disseram China ou Japão, recorri então ao texto do *cartoon* que menciona 'Chinese noodles' e confirmei que era China, em seguida, perguntei se consumiam outros alimentos que não são brasileiros, eles mencionaram: cachorro quente, pizza, lasanha, sushi etc. Perguntei se poderíamos afirmar que o modo como eles vivem se assemelha com a da personagem do *cartoon*, eles disseram que sim quanto à comida e ao conteúdo que assistem. Perguntei se eles sabiam a origem de tudo que consumiam, a resposta foi negativa, eu disse que eles deveriam ser mais curiosos porque os curiosos descobrem e aprendem muito mais do que aquele que só escuta. Eu pontuei a curiosidade porque concordo com Paulo Freire quando diz que "é enquanto epistemologicamente curiosos que conhecemos, no sentido de que produzimos o conhecimento e não apenas mecanicamente o armazenamos na memória" (FREIRE, 1994, p. 148).

Ainda sobre a questão da diversidade, resolvi dar outro viés, pois a continuidade desta aula culminou com o fato de que, no mês de julho houve o recesso com duração de 15 dias, e ao retornar às aulas foi preciso fazer todo um trabalho de retomada de conteúdos e vocabulário e como logo iria acontecer os jogos esportivos internos, chamados de interclasse, resolvi trazer o tema da diversidade, mas desta vez a partir da cultura e dos esportes. Senti a necessidade de encontrar um tema sobre o qual eles se interessassem, pois como afirma Freire:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache "repousado" no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer. (FREIRE, 2007, p. 86)

Inspirada em Freire, o meu objetivo era o de que o interesse deles seria a chave para o engajamento e para a sequência das discussões sobre o tema que eu gostaria de desenvolver com essas turmas. Despertar essa curiosidade nos estudantes requer do professor uma postura mais flexível e de mediador, os estudantes precisam de espaço, de liberdade para buscar as informações. Nesse sentido, de acordo com Freire (2002), "o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfeição do objeto ou do achado de sua razão de ser." Essa liberdade, no início, pode causar desconforto diante do que os estudantes podem fazer porque, por exemplo, alguns deles acabam se distraindo e não buscando aquilo que foi solicitado.

Por isso, saber dialogar com eles nesse momento é fundamental para desenhar limites para suas buscas, ou seja, impor algumas regras. Para Freire (2002),

Outro saber indispensável à prática educativo-crítica é o de como lidaremos com a relação autoridade-liberdade, sempre tensa e que gera disciplina como indisciplina. Resultando da harmonia ou do equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos. (FREIRE, 2002, p. 46)

Neste caso, os estudantes já conhecem os limites e sabem que não podem acessar redes sociais durante as aulas, nem acessar jogos online nos momentos de pesquisa, ou seja, eles sabem que devem tentar ter foco para realizar as tarefas sobre o tema da aula.

Propus a eles iniciarmos a tarefa por meio de uma pesquisa na internet sobre os esportes típicos em alguns países como China, África do Sul, Brasil, Irlanda, México e Estados Unidos, e escolhi esses países para diversificar geograficamente e culturalmente as informações que eles iriam encontrar. Fomos ao laboratório de inglês para pesquisar os esportes e na pesquisa os alunos encontraram os seguintes: Tênis de mesa, Rugby, Futebol, Futebol, Boxe e Futebol americano. Em seguida, pedi para que procurassem um esporte original do Brasil, pois a intenção era que refletissem sobre nosso país e sobre as suas realidades. A capoeira surge em primeiro, seguida do futebol de salão, Jiu-Jitsu e do futevôlei. A capoeira foi a ponte para interligar: diversidade cultural, esportes e racismo. Por meio do diálogo sobre a capoeira foi se desenvolvendo toda uma discussão sobre a colonização e a escravidão. Eu os questioneei sobre o fato do primeiro esporte original do Brasil ter sido criado por pessoas escravizadas, a maioria deles silenciou. Outrossim, também aprendi com a pesquisa deles sobre outros esportes que são originais do Brasil como Bribol e Sorvebol. A cada descoberta eu era chamada para ver o que haviam encontrado, li e ouvi com atenção todas as vezes que fui chamada, pois tento me colocar como ouvinte atenta dos estudantes, porque “[...] a professora que fecha seus ouvidos à dor, à indecisão, à angústia, à curiosidade do diferente, mata no diferente a possibilidade de ser” (FREIRE, 1997).

Na turma B, um estudante me pediu para mostrar no projetor um site em que ele havia encontrado esportes curiosos como futebol de cabeça entre outros. Foi muito interessante observar a mudança de comportamento dos estudantes quando

eles percebem que estão trazendo algo novo para o professor, quando ouvem de mim: “eu não sabia disso”. Desconstruir essa verticalidade da sala de aula nos abre um leque de possibilidades. Segundo Freire,

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas, os professores não são iguais aos alunos por n razões entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente não apenas com sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com outro. Diálogo por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Assim também a licenciosidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial. (FREIRE, 1992, p.60)

Acredito que quando escuto e converso com meus alunos deixo visível minha postura democrática em sala de aula e isso faz com eles sejam mais participativos e engajados. Paulo Freire (2017) disse que “o professor que se diz democrático e que faz seus discursos verticalmente é contraditório: ele fala de democracia desde que não haja participação dos alunos” (p.138), e essa contradição está presente em muitas salas de aula ainda nos dias de hoje. Todavia, minhas aulas não são perfeitas, há momentos em que os debates e a participação não acontecem, mas isso não me desmotiva, pelo contrário, me faz repensar a minha práxis.

Com a pesquisa que eles fizeram, surgiu a temática do racismo e isso já estava nos meus planos. Vi então uma oportunidade de desenvolver o tema naquele momento porque eu queria trazer essa discussão para sala, uma vez que fiz algumas leituras sobre o assunto que me influenciaram a pensar em abordar o tema em minhas aulas. Acredito que a educação antirracista é necessária na escola e não basta ser lembrada somente no Dia da Consciência Negra.

O pensar sobre o racismo de modo consciente se deu ao longo da minha vida com início em 2013 a partir de um sentimento de sobrecarga após o nascimento da minha primeira filha. Foram as leituras sobre feminismo que me conduziram às leituras antirracistas. Depois da maternidade, senti todo o peso e sobrecarga que ela trouxe para mim. Achava, e ainda acho, muito injusto o ônus da maternidade. Pensava: "Não é possível que só eu esteja percebendo o quão pesado isso está, que sou eu quem está lidando com tudo isso." Então, busquei entender e pesquisar na internet sobre o assunto. Já tinha ouvido falar sobre feminismo, mas considerar-me uma feminista era

difícil devido a questões culturais, familiares e religiosas. Achava o feminismo algo muito radical, mas ser recatada e do lar não combinava comigo. A partir de 2015 vivemos o frenesi de visualização de vídeos de filósofos e historiadores contemporâneos como Cortella, Clóvis de Barros e Leandro Karnal, que estavam em alta no YouTube, com todo mundo compartilhando muito conteúdo deles nas redes sociais. Fui escutando e vendo, pois sempre gostei de filosofia e história. Tenho algumas ressalvas quanto a esses intelectuais influenciadores, mas eles abriram caminho para o algoritmo começar a me cercar de vídeos sobre filosofia e feminismo. Através disso, conheci Rita Von Hunty, a drag queen intelectualizada do YouTube. Em seu canal, "Tempero Drag", há uma série de vídeos sobre mulheres feministas importantes, entre elas Angela Davis, Lélia Gonzalez e bell hooks, nomes que eu já conhecia, embora não tivesse lido nada do que produziram. Então, tomei a decisão de começar a ler bell hooks. Iniciei com "O Feminismo é para Todo Mundo" e me identifiquei muito com tudo o que ela falava ali. Ao mesmo tempo, outras mulheres negras surgiram e me influenciaram, como, por exemplo, o vídeo de Chimamanda Ngozi no TED *Talks*: "Sejamos Todos Feministas". Assisti e depois li o livro com o mesmo título. Ali, tudo começou a fazer sentido, e me descobri sim como uma mulher feminista. Identifiquei-me muito com o feminismo das mulheres negras. Também, assisti uma conversa da filósofa brasileira Djamila Ribeiro com Leandro Karnal no YouTube e decidi ler seu livro "Pequeno Manual Antirracista". A partir daí, comecei a entender a necessidade de dialogar com os estudantes, na verdade, com as pessoas à minha volta, sobre racismo, bem como sobre feminismo. Claro que isso me trouxe a fama de militante na minha família, mas vivemos em um momento em que não se pode mais aceitar comportamentos preconceituosos em prol de algumas risadas no almoço de domingo.

Assim, todo esse percurso repleto de diversos repertórios históricos e filosóficos fazem de mim a professora que sou hoje, como afirma Freire (2002), "faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador". (FREIRE, 2002, p.16)

De volta ao meu planejamento com o tema sobre o racismo, eu precisava encontrar algo que relacionasse os esportes, os conectivos (que era o conteúdo gramatical previsto) e o racismo, tudo isso utilizando textos multimodais, pois o desenvolvimento das atividades também se deu pela ótica dos multiletramentos.

Desenvolvi então a seguinte sequência de tarefas que teria como objetivo final uma exposição no dia 20 de novembro, o dia da Consciência Negra. No laboratório de inglês coloquei no projetor a seguinte questão: *What do sports represent?* (O que os esportes representam?), pedi para que pensassem em palavras. Acessei o site do *Wordcloud*¹¹ para desenhar com eles uma nuvem de palavras:

IMAGEM 7- Nuvem de palavras - grupo A



Fonte: A autora (2023)

IMAGEM 8 - Nuvem de palavras - grupo B



Fonte: A autora (2023)

¹¹ <https://www.wordclouds.com/>, acesso em 12 jan. 2024.

A ideia ao propor a nuvem de palavras era, além de trabalhar a língua inglesa, compreender como os alunos idealizavam o que os esportes representam. A nuvem do grupo A possui menos palavras do que a do grupo B. Acredito que isso se deve ao fato de que, no grupo B, a maioria dos estudantes estava envolvida com esportes como futebol e vôlei, mesmo fora do ambiente escolar; eles participavam e gostavam mais de esportes. Eu não interfeirei na escolha dessas palavras, apenas digitei em inglês o que eles diziam. Fiquei feliz com as escolhas deles e com a consciência que demonstraram sobre o significado dos esportes. As palavras que mais me chamaram a atenção foram "representatividade" e "cultura", porque o conceito dessas palavras é profundamente significativo. "Representatividade" reflete a importância dos esportes em proporcionar modelos e ícones que os alunos podem admirar e se inspirar, enquanto "cultura" indica como os esportes são integrados nas tradições e valores sociais, mostrando uma possível compreensão dos alunos sobre a dimensão social e cultural do esporte. Ao valorizar o que eles entendem, também abordo o conceito de Freire sobre a importância do reconhecimento e valorização dos saberes prévios dos alunos. Freire (1979, 2002, 2014) destaca que a educação deve ser um processo dialógico, onde os conhecimentos e experiências dos alunos são respeitados e integrados ao aprendizado. Esse reconhecimento cria um ambiente de respeito mútuo e empoderamento, onde os estudantes se sentem valorizados e motivados a participar ativamente do processo educativo. Ao acolher e dar importância às percepções dos alunos sobre os esportes, estou aplicando a pedagogia freireana de educação libertadora, que vê os alunos como cocriadores do conhecimento e agentes ativos em sua própria aprendizagem.

Em seguida, assistimos ao trailer do filme "Race"¹², que narra a história de Jesse Owens, atleta americano negro que participou da Olimpíada de Berlim, 1936, em meio ao regime nazista. O atleta conquistou quatro medalhas de ouro. Assistimos ao trailer por três vezes, uma vez somente em inglês, a segunda vez com legendas em inglês, parando em alguns trechos específicos e a terceira vez com a legenda em português para não ficar dúvidas sobre a compreensão. Aconteceu tanta coisa quando assistimos esse trailer, foi emocionante ver a empatia dos estudantes pelo atleta. Foi preciso retomar todo o contexto histórico, e eu não fiz isso de modo totalmente expositivo, palestrando sobre a Segunda Guerra, mas sim por meio de

¹² <https://youtu.be/S3OeFRd9QDs>, acesso em 12 jan. 2024.

diálogo, visto que eles já haviam estudado esse conteúdo no componente curricular de história, então optei por fazer algumas perguntas que fomentassem o diálogo comigo e com eles próprios, pois aprendi com Paulo Freire (2002, 2007), que o diálogo é essencial no processo educativo. Freire argumenta que o diálogo autêntico é uma troca de conhecimentos entre professor e aluno, onde ambos são sujeitos ativos na construção do saber. E foi justamente esse diálogo de troca de conhecimentos que eles já tinham aprendido na disciplina de história, e o que eu sabia sobre o assunto, que se deu toda a nossa conversa fomentada pelo trailer que assistimos. Freire enfatiza que o diálogo verdadeiro é baseado na confiança, no respeito mútuo e na abertura para diferentes perspectivas, e posso afirmar que este respeito e confiança aconteceu entre mim e os alunos e entre eles próprios. Ainda me pautando em Freire, para ele, por meio do diálogo, é possível superar a relação vertical de ensino-aprendizagem e promover uma educação mais democrática e libertadora.

Dando continuidade, trouxe um texto no gênero resenha que elaborei com o auxílio do *Chatgpt* porque precisava incluir determinados conectivos conforme solicitado pelo currículo. Então, com o auxílio da ferramenta de inteligência artificial elaborei o seguinte texto:

Fonte: A autora (2023)

IMAGEM 9 - Texto filme Race

"Race" is an amazing movie from 2016 that tells a true and inspiring story. It's about Jesse Owens, a super talented athlete who faced some unfair treatment because of his skin color. But guess what? He didn't let that stop him! Jesse became one of the greatest track and field stars ever!

The story happens during the 1936 Berlin Olympics, where Jesse competes against other really good athletes. If he wins, he'll show everyone how great he is and also prove that everyone is equal, no matter where they come from.

"Race" is a movie that makes you feel happy and strong. It teaches us to be brave, work hard, and not let anyone tell us we can't do something. It's a fantastic movie for everyone, especially kids who want to learn about real-life superheroes like Jesse Owens!

Esse texto foi usado para explorar o gênero resenha, o filme em si e sua temática, e os conectivos. Após explorar os aspectos de interpretação de texto e vocabulário, apontei especificamente para os conectivos presentes e explorados no texto, e expliquei suas funções, os quais foram: *and, but, because, so*.

Para seguir com as reflexões críticas acerca da diversidade, utilizei um trecho do texto da autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. Esse trecho, apresentado a seguir, faz parte de seu livro “Sejamos todos feministas” (2014) e o objetivo era trazer mais pessoas negras influentes para o repertório dos estudantes:

IMAGEM 10 - Tarefa com texto

2) LEIA A CITAÇÃO ABAIXO DA ESCRITORA NIGERIANA CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE:



“We teach girls to **shrink** themselves, to make themselves smaller. We say to girls, you can have ambition, but not too much. You should **aim** to be successful, but not too successful. **Otherwise**, you would threaten the man. Because I am female, I am expected to aspire to **marriage**. I am expected to make my life choices always keeping in mind that marriage is the most important. Now marriage can be a source of joy and love and mutual support **but why do we teach girls to aspire to marriage and we don’t teach boys the same?**”

Fonte: A autora (2023)

No exercício, eles precisavam localizar os conectivos e explicar sua função. A última parte foi responder à pergunta da autora na última linha do texto: ‘mas por que ensinamos as garotas a aspirar pelo casamento e não ensinamos o mesmo para os garotos?’. Antes de elaborarem suas respostas discutimos sobre as questões de gênero e o casamento. Alguns relataram suas realidades, eu dei alguns exemplos, comentei sobre a carga mental feminina e o papel do homem como ajudante.

Transcrevo a seguir algumas das respostas que obtive:

“Porque a sociedade coloca mais obrigações e tarefas na mulher, como limpar a casa, cuidar dos filhos e fazer a comida, já os homens só precisam trabalhar.” (S.F)

“Porque na nossa sociedade pensam que o homem é maior que a mulher em tudo.” (A.G.)

“Não sei, só penso que a sociedade separa muito os homens e mulheres com machismo e feminismo.” (L.E)

Ao ler essas respostas pude perceber que me precipitei ao desenvolver essa tarefa, para que os estudantes entendessem melhor o contexto da autora e seu posicionamento, eu deveria ter aprofundado a discussão, mas infelizmente, algumas vezes cometemos erros em nossas escolhas, a atividade poderia ter sido mais proveitosa e eficiente criticamente se eu estivesse direcionado a discussão em um outro contexto, como feminismo.

Refletindo sobre os motivos pelos quais escolhi abordar o tema racismo no ano de 2023, certamente tem a ver com as leituras que realizei ao longo da vida, em meu processo de formação permanente, em que eu assumo a minha responsabilidade enquanto educadora progressista e que entende que a educação não é neutra, como afirma Freire (1996). Além disso, a realidade dos últimos anos também influenciou minha decisão pelo fato de eu trabalhar em uma escola pública de periferia, numa região praticamente invisível para muitos, marcada pela pobreza e marginalidade. Esses aspectos certamente foram determinantes para justificar não somente a escolha pelo tema racismo, mas tantos outros com os quais tenho trabalhado em minhas aulas. Vi a mim mesma na posição de precisar abordar o tema do racismo porque entendi que era um tema importante para que os alunos pudessem refletir sobre situação que acontece à sua volta, no contexto do bairro onde moram. Outro aspecto é que as turmas não apenas concordavam, mas também traziam à tona a necessidade de discutir esse assunto de maneira intensa. Ou seja, não era uma questão de escolha, era uma necessidade premente.

No ano anterior, eu já havia começado a introduzir discussões sobre representatividade negra em minhas aulas, de uma forma diferente. Não estava conduzindo debates formais, mas estava mostrando por meio de imagens, trazendo os corpos negros para o cotidiano da sala de aula para que os estudantes tomassem consciência de que essas pessoas estão, ou pelo menos, deveriam estar em todos os ambientes, seja escolar ou corporativo. Naquele ano, no GEMPLE, nossas discussões focaram na multimodalidade e no uso de imagens, e na leitura da gramática visual de Kress. Nas minhas turmas de 8º ano, durante uma discussão sobre a descrição de pessoas ao redor do mundo, já havia trazido para a sala corpos diversos: uma mulher, uma pessoa com deficiência física, um homem negro, uma mulher negra, uma mulher branca, uma mulher magra, etc. Buscava representar essa diversidade por meio das imagens. Todas essas ações estavam inseridas em um movimento que, para mim, sempre foi natural. Além disso, estava cursando mestrado, participando de grupos de

estudos, criando minhas filhas, trabalhando, assistindo e comentando filmes - algo que sempre fiz. Era um movimento interno, algo que sempre me disse que é importante falar sobre isso em sala de aula. Olhava para os estudantes que estavam comigo, meninos e meninas, e enxergava a realidade em que viviam, conhecendo suas histórias, suas vivências, suas necessidades. Sentia a urgência de falar sobre isso, de mostrar para eles que não estão sozinhos, que é possível, mas é preciso estudar, é preciso conhecer seus direitos. Este sentimento está relacionado ao que Freire defende em sua pedagogia de que a educação sozinha não é suficiente para mudar o mundo, mas mostrar o caminho, ou os caminhos, ensinar a pensar criticamente, mostrar que é possível sonhar, quebrar ciclos de violência e ignorância. Nesta linha de pensamento, bell hooks (2013) afirma que os professores têm uma oportunidade única de nutrir tanto o intelecto quanto o coração dos alunos e percebo que quando as escolas incentivam os estudantes a se envolverem emocionalmente, intelectualmente e socialmente, o aprendizado se torna mais relevante e impactante em suas vidas.

Como o próximo trimestre estava iniciando e o conteúdo principal era *First conditional*, iniciei com uma revisão do *simple future* e o uso do *will*. Eu queria dar continuidade ao tema racismo e do respeito à diversidade e gostaria de fazer isso criticamente. Concordo com Pereira, quando ele afirma que

A educação linguística crítica pressupõe um posicionamento, por parte de educadoras e educadores, como formadores não apenas de pessoas capazes de fazer uso da língua para se comunicar de maneira proficiente, mas também, e principalmente, de sujeitos que se situam em um contexto sociopolítico, cultural e econômico, no qual devem atuar como agentes de transformação e mudança social. (PEREIRA, 2018, p.51)

Isso significa que a educação linguística crítica vai além do domínio das habilidades linguísticas, buscando empoderar os alunos para que compreendam e intervenham no mundo ao seu redor de maneira reflexiva e engajada. Diante disso, segui a jornada navegando pelos multiletramentos e pela pedagogia crítica freireana, conforme tentarei demonstrar com a análise da próxima tarefa.

Na tentativa de expandir o repertório dos alunos sobre a diversidade coloquei no quadro o trecho de uma música *Equal Sign* do rapper sul coreano J-Hope:

*"Hate will paralyze your mind
You gotta see the other side*

*It costs you nothing to be kind
Not so different you and I
Looking for love in different line
Until we find that equal sign”*
(Jhope, 2022)

Primeiro trabalhei o vocabulário, partindo das palavras conhecidas. Depois direcionei para a construção de sentido da letra que é mais complexo. Iniciei a aula perguntando sobre como eles entendiam a primeira frase: ‘O ódio paralisará sua mente’. Falamos de termos como empatia e comparamos com simpatia e antipatia e a relação com o respeito ao diferente. Comentei com os alunos que a música trata justamente disso e sua interpretação é bem aberta, pois podemos tratar de relações homoafetivas, interracialis e interculturais, e enfatizei que há na Ásia (pois a música é de um rapper sul coreano) uma resistência ao relacionamento com pessoas de diferentes nacionalidades e cor de pele. Outro motivo de ter escolhido esse cantor específico é o fato de os estudantes criticarem, de modo muito ativo, o *k-pop* (pop coreano) por questões de aparência física, algo que eu sempre debatia com eles, pois como sou apreciadora do *kpop* eles sempre me diziam que os coreanos se pareciam com meninas por usarem maquiagem e roupas cor de rosa. Ao perceberem que o autor da letra é coreano, alguns instantaneamente criticaram por estar em inglês e não em coreano, então comentei que é comum os grupos coreanos terem trechos de suas músicas em inglês, na tentativa de atingir maior público, pois o coreano não é uma língua falada em outros países como acontece com o inglês. Outros estudantes, menos resistentes ao novo e ao diferente, me perguntaram onde poderiam ouvir a música inteira. Dessa forma, penso que um processo de reflexão e desconstrução de estereótipos possa ter se iniciado.

Depois expliquei o uso do futuro com *will* por meio de um esquema no quadro e fiz um exercício com antônimos para acrescentar vocabulário. Como tarefa de casa eles deveriam pesquisar quais os tipos de amor que existem, porque o meu objetivo era trabalhar com o tema amor na sequência. Nem todos os estudantes fizeram a tarefa de casa, mas os que realizaram trouxeram como resposta: amor fraternal, amor conjugal, amor materno, entre outros.

Depois de ouvir deles o resultado da pesquisa sobre os diferentes tipos de amor que existem, expus o seguinte slide:

IMAGEM 11 - Slide Love x Hate



Fonte: A autora (2023)

Questionei os alunos sobre o que eles achavam, se concordavam com as duas frases que aparecem nesse slide e acrescentei mais um slide com os tipos de amor que aparecem quando pesquisamos no Google e dialogamos sobre cada um deles, se conheciam, concordavam etc. Então, parti para a realização de um exercício baseado na teoria do psicólogo Gary Chapman que fala das 5 linguagens do amor. Propus que fizessem um teste¹³ rápido de um site para descobrirem suas linguagens do amor e se concordavam com o resultado. No entanto, a estudante X, se recusou a fazer alegando que somente Deus era amor. Respeitei sua escolha, mas tentei argumentar que era uma tarefa escolar e que ela precisava separar as coisas, mas não obtive resultado, ela ficou lendo a bíblia online. Talvez respeitar seu posicionamento tenha sido o melhor exemplo de respeito, eu poderia ter registrado uma ocorrência, mas optei por não fazer naquele momento. Todavia, relatei ao setor pedagógico o que estava acontecendo nas aulas.

Para a aula seguinte elaborei uma tarefa que tinha como objetivo discutirmos sobre o antagonista do amor: o ódio. Questionei se havia tipos de ódio, já que existia tipos de amor. Eles disseram que não sabiam, não haviam pensado nisso. Então, exibi o seguinte cartoon:

¹³ <https://pt.quizur.com/quiz/teste-linguagens-do-amor-uGng>, acesso em 23 jan. 2024.

IMAGEM 12 - Cartoon



Fonte: Cartoon Stock (2023)¹⁴

A escolha por esse *cartoon* não foi aleatória, eu queria provocar os estudantes a construírem sentidos sobre o que essa imagem traz. Os alunos reconheceram claramente a xenofobia, e então eu fiz algumas perguntas: o que é ser civilizado, então discutimos sobre as palavras: pessoas civilizadas, quem determina o que e quem é civilizado? Essa declaração sobre a imigrante se configura como um tipo de ódio? Naquele momento precisei dizer que não encontrei nada sobre tipos de ódio, mas crimes de ódio. Na sequência, apresentei um slide com as seguintes palavras: *xenophobia*, *racism*, *homophobia*, *ethnocentrism*, *femicide*, *religious intolerance* e *misogyny*. Meu objetivo foi fazê-los opinar, pois para isso precisariam saber o que significava cada uma dessas palavras. Então, orientei para que eles fossem pesquisar e anotar em seus cadernos o que significava cada uma dessas palavras e não somente a tradução. Após isso, dialogamos sobre esses termos e as diferenças entre eles.

A próxima tarefa foi a leitura de um texto: *Understanding Hate and Promoting Unity* (Entendendo o ódio e promovendo a união), o qual eu mesma elaborei com o auxílio do *Chatgpt*. A opção por essa ferramenta foi porque não encontrei nenhum texto que falasse de ódio descrevendo o que eu queria, como xenofobia, racismo e misoginia. Os exercícios foram desde a leitura feita por eles, após breve explicação de termos desconhecidos, até a discussão do gênero textual e sua função.

¹⁴ 14 Disponível em: <https://www.cartoonstock.com/cartoon?searchID=CS442770>, acesso 20 jan. 2024.

Para dar continuidade na discussão sobre o que eu denominei como tipos de ódio, eu escolhi a tirinha abaixo para leitura:

IMAGEM 13 - Tirinha



Fonte: Alexandra Dal (2015)¹⁵

Perguntei a eles o motivo pelo qual eles achavam que as perguntas eram diferentes para as duas mulheres e somente duas meninas fizeram a relação com a cor de pele das mulheres. Segui com as seguintes perguntas: 1) Qual é a questão central relacionada ao racismo na tirinha? 2) Por que a pergunta do homem difere entre os dois quadros, de acordo com o contexto da tirinha? 3) Qual é a mensagem subjacente sobre racismo transmitida pela tirinha?

A segunda tirinha foi essa, que retrata xenofobia:

IMAGEM 14 - Tirinha 2



Fonte: Luis Castellón, 2003¹⁶.

¹⁵ Disponível em: <https://www.upworthy.com/10-panel-comic-explores-a-subtle-kind-of-racism-many-people-of-color-experience-rp5>, acesso em 24 fev. 2024.

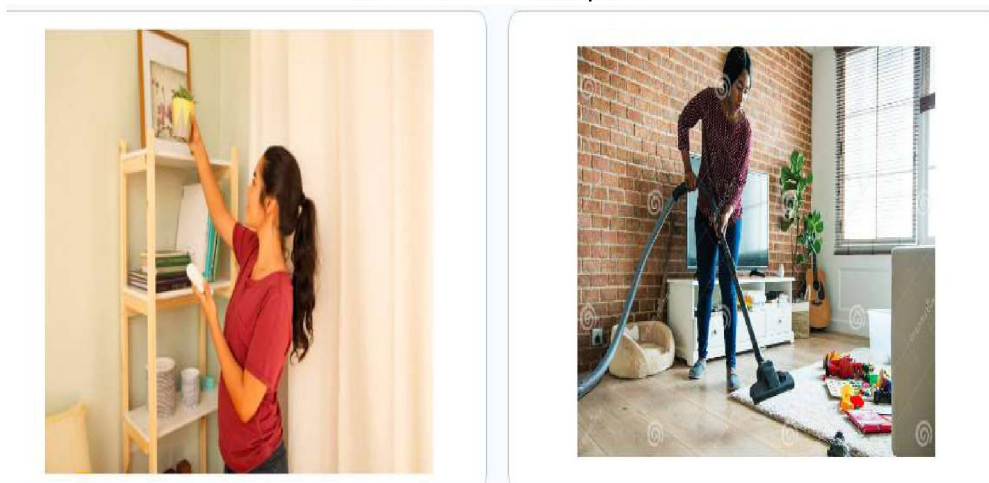
¹⁶ Disponível em: <https://donaldearcollins.com/2016/11/02/if-blacks-should-go-back-to-africa-whites-should-go-to-australia/>, acesso em 24 fev. 2024.

Primeiramente, explorei o gênero *comic strip*, sua composição e a linguagem que usa e, em seguida, lancei algumas questões sobre a ausência de texto escrito no terceiro quadro e fiz as seguintes perguntas: O que ele significa? Os alunos responderam que não sabiam porque não havia texto no último quadro, então perguntei quem é aquela pessoa presente no último quadro, eles disseram que parecia um índio americano. Segui com as perguntas: E o que isso faz pensar? Quando comparado ao indígena quem é o estrangeiro? A maioria disse que era o personagem de cabelo vermelho. Eu perguntei o que isso quer dizer? Quando os exploradores chegaram às Américas havia ou não pessoas? Eles responderam que sim, então, eu questionei sobre o que aconteceu com essas pessoas após a chegada dos colonizadores. Eles responderam que aqui no Brasil, os portugueses haviam explorado a terra e o ouro. Eu confesso que achei as respostas superficiais, pois os estudantes, geralmente, respondem bem aos meus questionamentos, mas essa discussão gerou certo silêncio, a mim pareceu que eles nunca haviam pensado muito sobre o que foi a colonização.

Para a tarefa seguinte, ainda sobre o tema do racismo, me baseie num experimento social¹⁷ que certa vez assisti, no qual eram mostradas imagens de pessoas brancas e negras fazendo as mesmas coisas e vestindo as mesmas roupas. O experimento foi feito com profissionais de RH, aqui no Brasil. O resultado foi: o homem branco de terno: executivo, o homem negro de terno: segurança, e assim por diante. O objetivo do experimento foi pontuar o racismo institucional presente na sociedade brasileira. Sobre esse tema, Cida Bento faz um excelente retrato em seu livro *O pacto da Branquitude* (2015). Eu quis fazer um teste similar com os estudantes e o resultado também foi similar. Eu mostrei os slides um a um e não disse nada para induzir a resposta, só perguntei o que viam:

¹⁷ O vídeo experimento social está disponível no Youtube:
https://youtu.be/5F_atkP3pqs?si=s1IfUrWmXBxCuNdp, acesso em 28 fev. 2024.

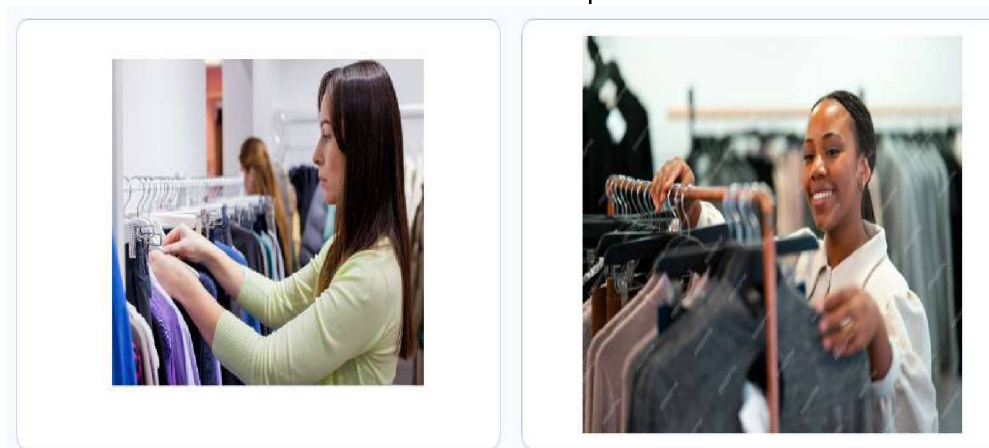
IMAGEM 15 - Exemplo 1



Fonte: A autora (2023)

Respostas da maioria: Na imagem 1, mulher branca – “ela está arrumando sua casa”; imagem 2, mulher negra – “ela está trabalhando”, “uma empregada”.

IMAGEM 16 - Exemplo 2



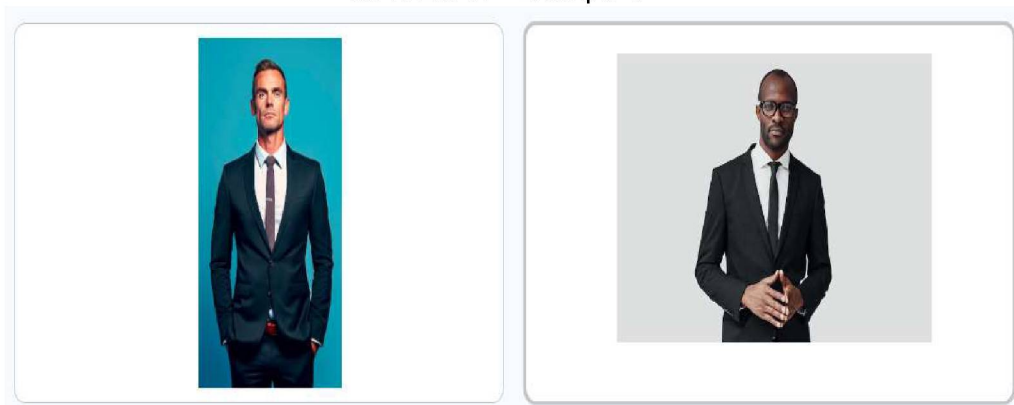
Fonte: A autora (2023)

Respostas dos alunos:

Imagem – mulher branca: “ela está escolhendo roupas”; imagem – mulher negra: “ela é a vendedora”.

Quando exibi as imagens masculinas me surpreendi porque eles fizeram comentários diferentes: disseram que ambos poderiam ser executivos, advogados, modelos. Nesse momento, percebi algo que venho refletindo há tempo e que tento acompanhar com leituras de bell hooks: a importância do feminismo negro. Entretanto, não haveria tempo suficiente para aprofundar nessa questão.

IMAGEM 17 - Exemplo 3



Fonte: A autora (2023)

Retornei às imagens e perguntei pelos motivos que eles achavam que a mulher negra era a empregada e a vendedora. O silêncio falou alto. Eles não sabiam. Eu então mencionei que é uma realidade que a classe trabalhadora brasileira é composta por muitas pessoas negras, contudo vivemos em um país cujo 55% da população é negra. Ao mencionar essa porcentagem, notei o espanto de alguns, pois a maioria desconhecia o fato de que em nosso país há tantas pessoas negras. Acrescentei o questionamento: Onde estão essas pessoas? Segundo Ferreira (2018), nesse contexto, a educação linguística crítica

pode colocar em xeque o *status quo*, desconstrói discursos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classistas. E, através das reflexões que ocorrem a partir da observação das práticas sociais e do nosso cotidiano, podemos construir e reconstruir práticas de empoderamento e críticas através da linguagem. (FERREIRA, 2018, p. 43)

Concordo com Ferreira de que é necessário desconstruir os discursos racistas e intolerantes. Essas relações são tão enraizadas que não se percebe o racismo até que alguém aponte. Acredito que apontar esses discursos faz parte do meu papel de professora progressista, que entende que a educação é um ato político, porque as escolhas que fazemos para o quê trazemos para as nossas aulas e como fazemos isso tem implicações na formação de nossos estudantes. Por isso, e dando continuidade ao tema do racismo, fiz mais algumas perguntas como: quantos professores negros tínhamos na escola; quantos médicos ou médicas negras eles já tinham visto; onde estão essas pessoas? Eles me disseram que a maioria está ocupando espaços de trabalho considerados inferiores, como construção civil, serviços de limpeza, e serviços braçais de modo geral, e nunca cargos de chefia ou

profissões reconhecidas como boas, por exemplo, médicos, engenheiros e advogados. Eu estava curiosa para saber qual era a percepção dos estudantes sobre a questão dos cargos ocupados por pessoas negras no mercado de trabalho, porque a maioria das pessoas simplesmente naturaliza o fato de haver somente pessoas brancas, em melhores condições econômicas, em cargos de chefia. Meu intuito sempre é a conscientização, no sentido freireano, aquela que leva à transformação social. Contudo, sei que nem sempre conseguirei observar os resultados imediatos dessas discussões, mas percebo que a tomada de consciência é frequentemente atingida. Essa conscientização, conforme Paulo Freire, é fundamental para que os alunos desenvolvam uma compreensão crítica das injustiças sociais e se tornem agentes de mudança em suas comunidades. Promover debates sobre representatividade no mercado de trabalho não só amplia o entendimento dos alunos sobre desigualdades sistêmicas, mas também os encoraja a questionar e desafiar as estruturas existentes, pavimentando o caminho para uma sociedade mais justa e equitativa.

Depois de percorrer todo esse caminho com essas tarefas, debates e diálogos durante aproximadamente 10 aulas, chegou o momento de os estudantes produzirem, uma tarefa que já estava no meu planejamento. Como dispomos de 18 computadores e havia mais alunos e o trabalho iria exigir habilidades diversas, minha proposta foi que eles trabalhassem individualmente ou em duplas. A ideia inicial era produzir uma linha tempo usando a plataforma *Canva*. Eu iria apresentar um exemplo, e elaborei uma apresentação sobre Martin Luther King, pois meu objetivo era mostrar e ler um trecho do seu discurso "*I Have a dream*", mas não foi possível, pois o cronograma trimestral sofreu alterações devido as provas institucionais (Prova Paraná¹⁸) que foram informadas que deveriam acontecer naquele período. Esse imprevisto fez com que eu precisasse alterar meu planejamento mais de uma vez, pois reduziu o número de aulas que teria disponível. Escolhi mostrar a eles imagens de pessoas negras que eu considero conhecidas. Mescliei as nacionalidades, incluí pessoas da atualidade, como o ministro dos direitos humanos Sílvio de Almeida, mas me enganei, pois os estudantes só reconheceram algumas pessoas que mostrei: Mano Brown, Michael

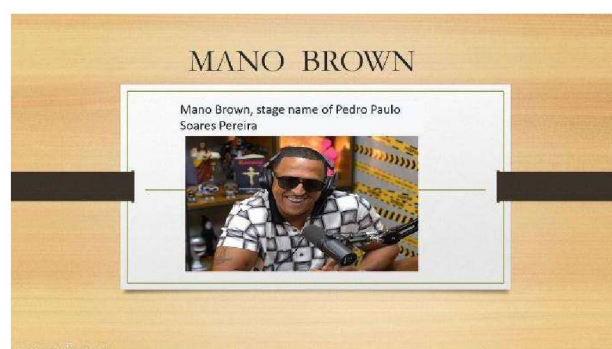
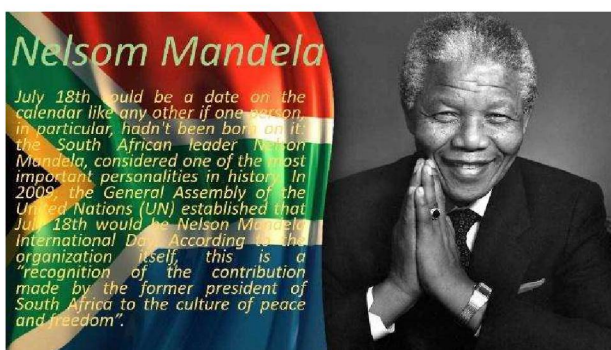
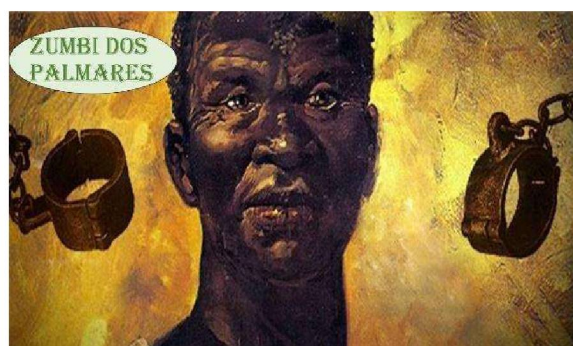
¹⁸ A Prova Paraná é um instrumento de diagnóstico e monitoramento de aprendizagem, que permite que se acompanhe a evolução de aprendizagem de cada estudante, identificando quais são os conteúdos em que há maior dificuldade.

Jackson, Jesse Owens (que havíamos visto quando falamos sobre esportes), a autora Chimamanda Adichie (que também havíamos visto), Pelé e Barack Obama. Perguntei sobre outras pessoas e recebi nomes diferentes como Tupac, Michael Jordan e Bob Marley.

Com meu tempo reduzido e tendo como objetivo final a exposição, pedi que pesquisassem sobre pessoas negras que eles consideravam importantes. Poderia ser alguém que mostrei ou outra pessoa de sua escolha. Mas essa pessoa deveria ser importante na luta antirracista ou ser uma inspiração. Minha intenção era juntar os trabalhos em um vídeo para expor no dia 20 de novembro, no pátio da escola, usando a tela multimídia. Infelizmente, não consegui realizar a exposição, me senti um tanto frustrada por isso. Hoje vejo que seria preciso mais um mês para conseguir fazer tudo. Quem trabalha em escola e conhece sua dinâmica sabe que estamos sujeitos a mudanças inesperadas, perdemos aulas para eventos, saídas de campo, teatro, atividades para as quais não somos avisados com antecedência para que possamos nos programar. Com essas tarefas, vi por diversas vezes meu planejamento ser prejudicado por esses problemas de imprevistos que aconteceram durante as aulas.

Seguem algumas imagens dos trabalhos dos estudantes:

IMAGEM 18 – Produção dos estudantes



Vinicius Júnior

Since last season, Vinicius Jr. has experienced racist attacks in LALIGA matches more frequently. Therefore, the Real Madrid striker became even more present in the fight against prejudice in football.



Carolina Maria de Jesus was born in Sacramento, in Minas Gerais, on March 14, 1914. Granddaughter of slaves and daughter of an illiterate washerwoman, Carolina grew up in a family with seven other siblings.

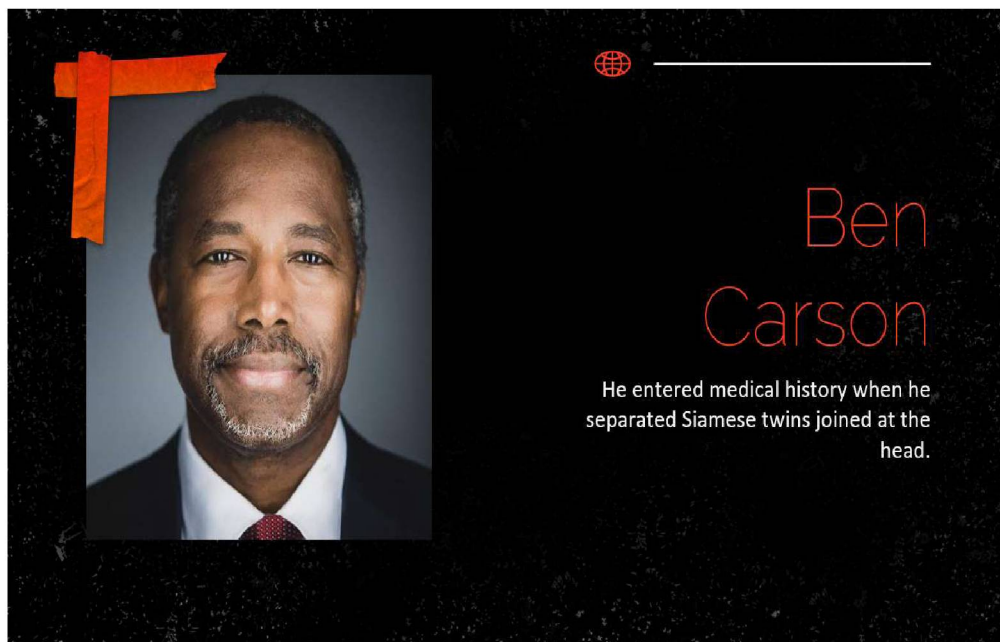
Fonte: A autora (2023)

Quero ressaltar o questionamento de um estudante que me perguntou se poderia fazer o trabalho final sobre mais de uma pessoa e eu disse que sim, mas que não teríamos muito tempo para pesquisar, ele me respondeu que terminaria em casa.

Esse estudante, um jovem negro de 13 anos, havia sido transferido para escola neste ano de 2023, veio do Rio de Janeiro com sua família, é um jovem muito determinado e organizado, além de ser muito curioso. Este aluno fez uma pesquisa sobre as primeiras mulheres negras a se juntarem à NASA, e também sobre o neurocirurgião Ben Carson. O aluno me disse que os filmes sobre essas pessoas o haviam impactado. Esse estudante, no final do ano, se inscreveu em diversas escolas renomadas para cursar o ensino médio como bolsista, além disso fez testes seletivos para IFPR, Colégio Estadual do Paraná, Guarda mirim de Curitiba e na rede privada de ensino para o Colégio Sesi. Foi aprovado em todos, e me escrevia assim que tinha o resultado e pessoalmente me contava sobre as provas. No final, optou pelo Colégio Estadual do Paraná, onde hoje está cursando o primeiro ano do ensino médio. A seguir apresento os trabalhos que ele elaborou:

IMAGEM 19 – As primeiras mulheres negras na NASA





Fonte: A autora (2023)

E assim chegamos ao fim dessa jornada, da análise da atividade. Meu objetivo era fazer os estudantes pensarem sobre a nossa sociedade de modo mais crítico, mais realista, desconstruir estereótipos, incentivá-los a falar sobre o que pensam e a lutar pelos seus direitos. Outrossim, conforme afirma Freire (1996), “O professor libertador nem manipula, nem lava as mãos da responsabilidade que tem com os alunos. Assume um papel diretivo necessário para educar.” Isto é, o professor libertador está comprometido em criar um ambiente de aprendizagem democrático e colaborativo, no qual os alunos se sintam capacitados a expressar suas opiniões, questionar o *status quo* e se engajar na transformação de si mesmos e de sua realidade.

O meu desejo utópico com essas tarefas todas é de que eles possam ser seres humanos melhores, pessoas mais empáticas, com pensamento no coletivo e com consciência de classe. Confesso que ao narrar aqui essa jornada percebi alguns deslizes, me dei conta de que eu poderia ter feito algumas coisas diferentes, não ter falado sobre os tipos de amor e ter usado esse tempo para me aprofundar sobre o racismo, por exemplo. Este é o movimento da práxis de que nos fala Freire, do eterno movimento da ação-reflexão-ação que, neste caso, é sobre o meu fazer pedagógico que certamente será outro quando eu novamente planejar trazer esses e outros temas para a minha sala de aula. Além disso, é preciso saber “nossos limites como

educadores. Ir muito além dos limites pode assustar as pessoas com quem queremos mudar a realidade.” (FREIRE, 1996). Contudo, a tomada de decisão foi feita mediante a necessidade daqueles grupos, naquele momento, naquela escola.

ANCORANDO AS APRENDIZAGENS: CONCLUSÃO

Neste exercício de ancoragem, quero refletir um pouco sobre as páginas escritas até aqui, nesta dissertação. Compartilhei minhas experiências de vida, acadêmicas e profissionais, pois todas essas vivências moldaram a professora que sou, que se apresenta diariamente na escola. Busquei detalhar ao máximo essas experiências para que minha trajetória fosse compreendida em sua plenitude. No entanto, a escrita desta pesquisa me levou a uma profunda reflexão e questionamento sobre minhas práticas em sala de aula e em minha vida como mulher, mãe e pesquisadora. Durante essa jornada, retomei leituras e pude repensar mais uma vez a minha práxis. Outrossim, revisitar os textos de Paulo Freire me fizeram constatar as afinidades que meu fazer professoral tem com esse educador que admiro tanto. Analisar a atividade sob a óptica freireana foi mais fluida e eu diria que até mais prazerosa do que a análise da atividade focado somente nos processos de conhecimento.

Ao abordar a questão de como minhas atividades estão alinhadas com as perspectivas dos multiletramentos, em resposta à primeira pergunta da pesquisa aqui apresentada, retomei o surgimento da pedagogia dos multiletramentos e busquei adaptá-la à realidade da escola em que trabalho. Embora os primeiros estudos sobre multiletramentos tenham sido moldados pelas realidades de seus autores e seus contextos, acredito na possibilidade de adaptar esses conceitos à nossa realidade local, de escola da RME da cidade de Curitiba. Na contemporaneidade, percebo a importância de pensar de maneira simultânea em âmbitos global e local, ou seja, adotar uma abordagem 'glocal'. Ao mencionar a 'glocalização', reconheço que essa perspectiva também permeia minhas atividades. O diálogo entre os saberes locais e globais possibilita que o conhecimento promovido pela escola siga um caminho educativo que seja intencional e orgânico, em vez de mecânico (REIS, 2020). Acredito que esse caminho deve ser construído a partir de uma abordagem reflexiva e questionadora da realidade na qual a escola está inserida.

Retomando então a primeira pergunta de pesquisa, posso afirmar que as tarefas realizadas com os alunos estão alinhadas com a perspectiva dos multiletramentos, conforme os processos de conhecimento propostos por Cope e Kalantzis, de várias maneiras, conforme minha análise apresentada no capítulo 3. Primeiramente, ao abordar o tema das redes sociais, as atividades atestam a

importância de reconhecer e utilizar diversas formas de comunicação na era digital, como proposto pela perspectiva dos multiletramentos. Já as redes sociais são uma parte significativa da comunicação contemporânea e envolvem não apenas texto, mas também imagens, vídeos e outros recursos multimodais. Além disso, ao utilizar textos multimodais e incentivar a produção autoral dos estudantes, as atividades promovem a compreensão e produção de diversos tipos de textos, capacitando os alunos a navegar e produzir conteúdo em uma variedade de formatos e mídias. Isso está alinhado com os processos de conhecimento, como a etapa conceitualizar e aplicar, conforme proposto por Cope e Kalantzis (2015). Ao final da atividade, o objetivo foi que os estudantes criassem um aplicativo ou rede social que sentissem falta e considerassem necessário na sociedade. Essa parte da atividade está diretamente relacionada com os conceitos de multiletramentos, pois envolve não apenas a compreensão e produção, mas também a capacidade de criar e inovar na esfera digital. Os alunos foram desafiados a utilizar suas habilidades de pensamento crítico e criativo para desenvolver uma solução para uma necessidade percebida na sociedade. Por esses motivos, acredito que as tarefas elaboradas estão alinhadas com a perspectiva dos multiletramentos ao reconhecerem a importância das redes sociais como uma forma de comunicação contemporânea e ao promoverem a compreensão e produção de textos multimodais pelos alunos. Essas práticas refletem os princípios de Cope e Kalantzis, que enfatizam a necessidade de reconhecer e utilizar múltiplas formas de comunicação na educação, bem como as etapas dos processos de conhecimento conceitualizar, aplicar, experimentar e analisar.

Já a segunda atividade desenvolvida sobre o tema da diversidade está alinhada com os princípios dos multiletramentos propostos por Cope e Kalantzis, e também refletem os processos de conhecimento conceitualizar, aplicar, experimentar e analisar. Inicialmente, ao abordar o tema da diversidade e o combate ao racismo, as atividades reconhecem a importância de promover uma compreensão abrangente e crítica sobre questões sociais complexas. A utilização de textos, charges e o trailer do filme "*Race*" ofereceu aos alunos múltiplas perspectivas e linguagens para explorar o tema, permitindo-lhes compreender e analisar criticamente as diferentes manifestações e impactos do racismo na sociedade. As discussões sobre o assunto proporcionaram um espaço para que os alunos expressassem suas opiniões, debatesses ideias e desenvolvessem habilidades de argumentação e pensamento crítico. Assim, essa prática foi construída com base em alguns processos de

conhecimento, pois os alunos são desafiados a aplicar os conceitos discutidos às situações reais e a formular soluções para os problemas identificados. A parte final que tinha como objetivo a apresentação de personalidades negras como parte das atividades também é relevante, pois permitiu que os eles fossem expostos a exemplos de liderança, sucesso e contribuições significativas de pessoas negras na história e na sociedade contemporânea e isso amplia a compreensão dos estudantes sobre a diversidade e promove a valorização da cultura e das contribuições de grupos historicamente marginalizados. Outrossim, a produção de uma apresentação sobre uma personalidade negra, envolve múltiplos aspectos dos multiletramentos. Os alunos foram desafiados a pesquisar, selecionar e organizar informações relevantes, a utilizar diferentes formas de comunicação.

As atividades mencionadas sobre as redes sociais e a diversidade, mais especificamente o racismo, também podem ser relacionadas com a pedagogia crítica de Paulo Freire de diversas maneiras. Primeiramente, a abordagem de ambas as atividades valoriza o diálogo e a participação dos alunos, um dos princípios centrais da pedagogia freireana. Ao envolvê-los em debates, discussões e produções de conteúdo, as atividades proporcionaram um espaço para que expressem suas opiniões, compartilhem experiências e construam conhecimento coletivamente. Além disso, as atividades podem ter promovido uma tomada de consciência ou até mesmo a conscientização sobre questões sociais relevantes, como o uso das redes sociais e o combate ao racismo, alinhando-se com outro princípio da pedagogia de Freire. Ao explorar esses temas de maneira aprofundada e crítica, os estudantes foram desafiados a refletir sobre suas próprias percepções e ações, bem como sobre as estruturas de poder e injustiças presentes na sociedade. Já a produção de conteúdo autoral, como a criação de um aplicativo ou a apresentação sobre uma personalidade negra, também está alinhada com a perspectiva da educação libertadora de Freire, que valoriza a criatividade e a expressão dos alunos. Ao permitir que eles desenvolvam e compartilhem suas próprias ideias e perspectivas, as atividades promovem um senso de empoderamento e autonomia entre os alunos.

Por fim, me referindo à segunda pergunta de pesquisa, acredito que as atividades estimulam a ação transformadora, outro princípio fundamental da pedagogia de Freire. Ao incentivar os estudantes a refletir criticamente sobre as questões sociais abordadas e a buscar soluções para os problemas identificados, as

atividades contribuíram para torna-los agentes de mudança em suas comunidades e na sociedade em geral.

Outrossim, as atividades sobre redes sociais e diversidade estão alinhadas com os princípios da educação libertadora de Freire ao valorizar o diálogo e a participação dos alunos, promover a conscientização crítica, estimular a expressão autoral e a ação transformadora. Esses elementos essenciais contribuem para uma abordagem educacional que busca não apenas transmitir conhecimento, mas também promover a reflexão, a autonomia e o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem e na transformação da realidade.

A reflexão sobre a segunda pergunta de pesquisa, ao relacionar os multiletramentos com os princípios da educação libertadora de Freire, é possível observar que suas ideias sobre pedagogia crítica complementam os fundamentos dos multiletramentos, pois Freire defende uma abordagem integrativa da educação, isto é, não considerar apenas o conteúdo acadêmico específico que está sendo ensinado, mas também o contexto mais amplo no qual a aprendizagem ocorre, que valoriza diversas formas de expressão e capacita os alunos a se tornarem participantes ativos em sua própria aprendizagem. A combinação dessas duas abordagens pode criar oportunidades significativas de aprendizagem, que estimulam tanto o pensamento crítico quanto uma compreensão mais profunda das complexidades de nossa sociedade contemporânea.

Sendo assim, considero que os princípios da pedagogia freireana podem ser desenvolvidos de diversas maneiras para promover os multiletramentos na escola pública. Segundo Freire (2013, 2014), o diálogo e a participação são fundamentais no processo educativo, permitindo que os alunos expressem suas ideias e se envolvam ativamente no aprendizado. Além disso, a contextualização e relevância do conteúdo educacional, conforme defendido por Freire, ajudam os estudantes a compreenderem como as habilidades de multiletramentos são pertinentes à sua vida cotidiana. Adicionalmente, a noção de conscientização proposta por Freire (1979) também é crucial ao promover os multiletramentos, capacitando os alunos a questionar criticamente diferentes formas de comunicação e mídia. Por fim, a abordagem crítica e reflexiva preconizada por Freire incentiva os estudantes a examinarem de maneira crítica as estruturas sociais presentes nas práticas de comunicação, capacitando-os a se tornarem cidadãos informados e engajados.

Em meio às reflexões sobre as atividades propostas e suas conexões com os multiletramentos e os princípios da educação libertadora de Freire, sinto que esta conclusão não representa o término da minha jornada, mas sim um ponto de ancoragem para novos horizontes de aprendizagem e crescimento. Assim como uma âncora estabiliza um navio em águas turbulentas, as aprendizagens e experiências aqui compartilhadas me fornecem um suporte sólido para enfrentar os desafios que ainda estão por vir. A jornada da educação é contínua e infinita, e é preciso determinação para lançar-se adiante e estar pronta para explorar novos caminhos, questionar paradigmas estabelecidos e contribuir para a construção de um mundo mais justo e igualitário. Sendo assim, posso afirmar que esta conclusão é apenas um momento de uma jornada de aprendizagem contínua, onde cada descoberta me inspira a buscar sempre mais, a crescer e a me tornar agente de transformação nas comunidades onde circulo e além.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V.F; FARAGO, A.C. **A importância do letramento nas séries iniciais.** Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade. Bebedouro-SP, 1 (1): 204 - 218, 2014. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074426.pdf> . Acesso em: 29 de jan. de 2024.

AMARAL, A. (2009). Autoetnografia e inserção online: o papel do pesquisador-insider nas aulas. **Práticas comunicacionais das subculturas da Web.** Fronteiras - Estudos Midiáticos. 11. 10.4013/fem.2009.111.02.

ANSTAY, M.; BULL, G. **Foudantions of multiliteracies: reading, writing and talking in the 21st century.** New York: Routledge, 2018.

ASSOLINI, F. E.; TFOUNI, L. V. Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. **Revista Paidéia.** vol. 9 n. 17. Ribeirão Preto. Dez. de 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1999000200004&lng=%20en&nrm=iso> Acesso em 20 jan. 2024.

BARBOSA, J. P. **Sobre novos e multiletramentos, culturas digitais e tecnologias na escola.** Plataforma do letramento. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-coluna-detalle/1044/sobre-novos-e-multiletramentos-culturas-digitais-e-tecnologias-na-escola.html>. Acesso em: 10 mar 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

CAVALCANTI, M; MOITA LOPES, L. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** Campinas, v. 17, p. 133-144, 1991. Disponível em:< <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/3669>>. Acesso em: 27 jul. 2023.

CURITIBA (PR). Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo do ensino fundamental, diálogos com a BNCC.** Componente: língua estrangeira. Curitiba: SME, 2020. Disponível em: <<https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/8/pdf/00306969.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2022.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy and the design of social futures.** London: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. **Pedagogies.** 4. 164-195. 10.1080/15544800903076044. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning> Acesso em: 18 mar 2024.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **A Pedagogy of Multiliteracies: learning by design.** New York: Palgrave Macmillan, 2015.

COPE, B. KALANTZIS, M. PINHEIRO, P. **Letramentos.** São Paulo: Editora Unicamp, 2020.

COPE, B. KALANTZIS, M. Towards Education Justice: Multiliteracies Revisited. In **Multiliteracies in International Educational Contexts: Towards Education Justice**, edited by Gabriela C. Zapata, Mary Kalantzis and Bill Cope, London: Routledge, 2023.

COPE, B. **After Language: A Grammar of Multimodal Transposition**. 2020. Disponível em: [After_language_a_grammar_of_multimodal_transposition](#). Acesso em 21 jul. 2023.

DOUGLAS, K. CARLESS, D. A History of Autoethnographic Inquiry. In: **Handbook of Autoethnography** Routledge. Disponível em: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315427812.ch2>. Acesso em: 24 mai. 2023

FERNANDES, A.C et al. **Multiletramentos na sala de aula: práxis na (e para além da) pandemia** – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

FERREIRA, A.J. Educação linguística crítica e identidades sociais de raça. In: **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

FREIRE, P. **Projeto político pedagógico na escola**. Salto para o Futuro/ TV escola/ SEED-SP/MEC. 1 vídeo (20:42 minutos). Disponível em: <https://youtu.be/F16cAZ1fNQc?si=D-XDWuBC8o7a3kf4>. Acesso em: 03 mai. 2024.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **A pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **A pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. SHOR, I. **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **A pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FOGGIATO, F. ROCHA, M. **ESPECIAL: Os filhos da Vila Nossa Senhora da Luz**. Câmara Municipal de Curitiba, 2022. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.leg.br/informacao/noticias/especial-os-filhos-da-vila-nossa-senhora-da-luz>. Acesso em 17 jul. 2023.

FOGGIATO, F. **ESPECIAL: Vila Nossa Senhora da Luz foi criada para “desfavelar” Curitiba.** Câmara Municipal de Curitiba, 2023. Disponível em: <<https://www.curitiba.pr.leg.br/informacao/noticias/especial-vila-nossa-senhora-da-luz-foi-criada-para-201cdesfavelar201d-curitiba>>. Acesso em 17 jul. 2023.

GRUPO NOVA LONDRES. **Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais.** Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. Revista Linguagem em Foco, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578/4503>>. Acesso em 10 jul.2023.

JUSTO, M.S; RUBIO, J.S. Letramento: **O uso da leitura e da escrita como prática social.** Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 4 – nº 1 – 2013.

KALANTZIS, M. COPE, B. Multiliteracies: Life of an Idea. In: **International Journal of Literacies**, 30(2):17-89, 2023, Doi: <https://doi.org/10.18848/2327-0136/CGP/v30i02/17-89>. Acesso em: 24 mar.2024.

KALANTZIS, M. COPE, B. Multiliteracies: A Short Update. In: **International Journal of Literacies**, 30(2):1-15, 2023, Doi: <https://doi.org/10.18848/2327-0136/CGP/v30i02/1-15>. Acesso em: 24 mar. 2024.

KLEIMAN, A. B. ALVES, J.A (orgs). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita.** Campinas/SP: Mercado das Letras, 2016.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication.** New York: Routledge, 2010.

LEFFA, V. (Org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática.** 2. ed. Pelotas: Educat, 2007.

LINO DE ARAÚJO, D. **Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer.** São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2 Ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2018.

LUKE, A. The social construction of literacy in the primary school. In: L Unsworth (ed), **Learning and Teaching**, Macmillan, Sydney, 1993.

MINAYO, M.C.S. (org.) **Pesquisa social.** Petrópolis: Vozes, 2007.

MICOTTI, M.C.O. **Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas.** São Paulo: Contexto, 2012.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio;

HALU, Regina Célia (Org.). **Formação “Desformatada”**: Práticas com Professores de Língua Inglesa. São Paulo: Pontes, 2011a, p. 279-303.

NOVA ESCOLA. **Alfabetizar: alfabetização e letramento**. Youtube, 19 jul. 2017. Disponível em: <<https://youtu.be/oLzUcZS6dHc>> Acesso em: 07 jun. 2021

PEREIRA, A. L. Construção de criticidade em espaços de atuação religiosa, política e acadêmica. In: **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

PINHEIRO, P. (2016). **Sobre o Manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois**. Trabalhos em Linguística Aplicada. 55. 525-530. 10.1590/010318135166183471. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/316007724_Sobre_o_Manifesto_a_Pedagogy_of_multiliteracies_designing_social_futures_-_20_anos_depois> Acesso em 01 mar 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Vila Nossa Senhora da Luz revisitada por seu criador, quase 50 anos depois**. 2014. Disponível em: <<https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/vila-nossa-senhora-da-luz-revisitada-por-seu-criador-quase-50-anos-depois/34624>>. Acesso em: 17 jul. 2023.

RIBEIRO, V.M (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social** – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R; RANGEL, E. O. (eds.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. v. 19. 15- 36. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2017.

ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento: caminho e descaminhos**. Revista Pátio, ano VII, nº 29, fev./abr. de 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. **Alfabetização: uma questão de métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.
SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WALL, S. **An autoethnography on learning about autoethnography**. International Journal of Qualitative Methods, v. 5, n. 2, Article 9, 2006. Disponível em: <http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_2/pdf/wall.pdf>. Acesso em: 17 jun.2023

ANEXOS



Can you do that?

CAN and CAN'T for possibility

Choose *can* or *can't* to make true sentences.

1. In Australia, you *can/can't* buy kangaroo meat in a supermarket.



2. In Vanuatu, an island in the South Pacific Ocean, you *can/can't* visit a post office under the sea.



3. In Singapore, you *can/can't* buy chewing gum at a newsag



4. In Dubai, you *can/can't* ski inside at a sports centre.

5. In Brazil, you *can/can't* go to a restaurant where you pay for your food by the kilo.

6. In Sweden, you *can/can't* stay in a hotel made of ice.



7. In India, you *can/can't* have a hamburger at McDonalds.



8. In England, you *can/can't* leave your bags unattended in a bus or train station.

9. In France, you *can/can't* kiss on a train.



10. In England, you *can/can't* hunt, cook, and eat sw

11. In Russia, you *can/can't* marry your cousin.



12. In America, if you hit an animal with your car and it *dies/can/can't* take the animal home with you.

